

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2012

Nikola RUSIŇÁKOVÁ

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

VYBRANÁ TÉMATA ZE VZDĚLÁVACÍ OBLASTI ČLOVĚK A JEHO
SVĚT ZPRACOVÁNA S POUŽITÍM METOD A TECHNIK
DRAMATICKÉ VÝCHOVY.

SELECTED TOPICS FROM THE EDUCATIONAL THEME A HUMAN
AND HIS WORLD; EXPLORED EMPLOYING THE METHODS
AND TECHNIQUES OF DRAMA IN EDUCATION.

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Radmila Svobodová

Autor diplomové práce: Nikola Rusiňáková

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: březen 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Vybraná témata ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět zpracována s použitím metod a technik dramatické výchovy“ vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 1. 3. 2012

Podpis:.....

Poděkování

Tímto chci poděkovat paní Mgr. Radmile Svobodové za její odborný dohled, připomínky a rady během zpracování diplomové práce. Děkuji také Petru Šundovi za umožnění realizace praktické části mé diplomové práce a svému otci za jeho podporu během mého studia.

V Praze dne 1. 3. 2012

Podpis:.....

Abstrakt:

Diplomová práce nese název „Vybraná témata ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět zpracována s použitím metod a technik dramatické výchovy.“

Teoretická část se zabývá dramatickou výchovou, jejími cíli, obsahem, principy, formou, metodami a technikami, plánováním, ale také tím, jaký by měl být učitel dramatické výchovy, jaká jsou specifika dětí mladšího školního věku, hodnocením v dramatické výchově a samozřejmě také vzdělávací oblastí RVP ZV Člověk a jeho svět.

Praktická část obsahuje metodickou složku, která obsahuje jednotlivé scénáře lekcí. Jsou zde popsány metody dramatické výchovy použité v jednotlivých lekcích. V praktické části se dále zabývám stanovenými cíli, jejich ověření v praxi a vyslovení závěrů vycházejících z realizace praktické části.

V navržených lekcích jsem použila vybrané metody a techniky strukturovaného dramatu a průpravné hry a cvičení. Zjistila jsem, že metodami a technikami dramatické výchovy lze zpracovat velmi odlišná témata ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, neboť jsem navrhla různá témata z této vzdělávací oblasti a ověřila jsem je v praxi.

Klíčová slova:

Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět

Dramatická výchova

Výběr témat

Zpracování

Realizace

Reflexe

RVP

Mladší školní věk

Metody dramatické výchovy

Abstract:

This thesis is entitled "Selected topics from the educational theme A human and his world; explored employing the methods and techniques of Drama In Education."

The first section explores the theory. It not only deals with Drama In Education; its content, principles, form, methods, and planning; but also what a teacher of drama should be; the characteristics of children in the early years of education; the assessment of drama; and of course the theme - A human and his world.

The practical section describes the elements of a range of methods and contains individual lesson script. Each lesson is underpinned by a particular method. This section goes on to deal with assigned goals; their verification in practice; and finally, conclusions drawn from the implementation of the planned lessons.

In designed lessons I used selected methods and techniques of structured drama and preparatoried games and exercises. I found out that very different topics from this educational theme A Human and his world can be worked up by methods and techniques of drama education because I suggested different topics from this educational theme and I verified them in practice.

Keywords:

Human and His World

Drama In Education

Selection of themes

Processes

Implementation

Reflections

Framework Education Program

School age

Drama methods

OBSAH

OBSAH.....	7
1. ÚVOD.....	9
2. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
2.1. Dramatická výchova	10
2.1.1. Hra a dramatická výchova	10
2.1.2. Cíle dramatické výchovy	11
2.1.3. Obsah dramatické výchovy.....	13
2.1.4. Principy dramatické výchovy	14
2.2. Dramatická výchova v systému současného vzdělávání	15
2.2.1. Formy dramatické výchovy	15
2.2.1.1. Dramatická výchova jako zájmová činnost.....	16
2.2.1.2. Dramatická výchova jako samostatný předmět.....	16
2.2.1.3. Dramatická výchova jako metoda vyučování.....	17
2.2.2. Dramatická výchova v rámci vzdělávacího programu.....	17
2.3. Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět	18
2.3.1. Cílové zaměření vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět.....	18
2.3.2. Tematické okruhy vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět.....	19
2.3.3. Vybraná témata ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět použitá v praktické části	19
2.4. Metody a techniky dramatické výchovy	21
2.4.1. Co je to metoda	21
2.4.2. Typy třídění metod.....	21
2.4.3. Strukturované drama	22
2.4.4. Techniky strukturovaného dramatu podle Evy Machkové	23
2.4.5. Co je to technika	24
2.5. Specifika dětí mladšího školního věku dle Kristy Bláhové	24
2.5.1. Tělesný a pohybový rozvoj	24
2.5.2. Vývoj poznávacích procesů	24
2.5.3. Citový a sociální rozvoj	26
2.5.4. Morální rozvoj	26
2.6. Učitel dramatické výchovy	28
2.6.1. Učitelova osobnostní vybava	28
2.6.2. Výukové postoje (manipulátor, facilitátor, zmocňovatel)	30
2.7. Kontextová struktura plánování dramatu.....	31
2.7.1. Substruktura	32
2.7.2. Struktura.....	32
2.7.3. Superstruktura	32
2.8. Hodnocení a jeho místo v dramatické výchově	33

3.	PRAKTICKÁ ČÁST	34
3.1.	Cíle a obsah praktické části	34
3.2.	Výzkumné otázky	35
3.3.	Charakteristika vybrané školy a třídy	35
3.3.1.	Charakteristika školy	35
3.3.2.	Charakteristika skupiny	35
3.4.	Kontext realizovaných lekcí	36
3.4.1.	Témata jednotlivých lekcí	36
3.4.2.	Časový rozsah realizovaných lekcí	36
3.5.	Cíle a metodický popis výukových jednotek	37
3.5.1.	Scénář 1. lekce	37
3.5.2.	Scénář 2. lekce	44
3.5.3.	Scénář 3. lekce	52
3.5.4.	Scénář 4. lekce	57
3.5.5.	Scénář 5. lekce	65
3.6.	Reflexe odučených výukových jednotek	72
3.6.1.	Reflexe 1. lekce	72
3.6.2.	Reflexe 2. lekce	75
3.6.3.	Reflexe 3. lekce	78
3.6.4.	Reflexe 4. lekce	81
3.6.5.	Reflexe 5. lekce	83
3.7.	Závěrečné hodnocení realizovaných lekcí	85
3.8.	Metody a techniky dramatické výchovy použité ve výukových jednotkách ..	88
3.9.	Vyhodnocení výzkumných otázek	90
4.	ZÁVĚR	91
5.	LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE	92
	PŘÍLOHA	1
	I. Práce dětí	1
	II. Fotodokumentace	26
	III. Pomůcky	43

1. ÚVOD

Dramatická výchova (ať už jako předmět, vyučovací metoda nebo jako styl práce) stále není v našem primárním školství tak rozšířena, jako jiné esteticko – výchovné předměty, kam řadíme například hudební, výtvarnou, tělesnou a literární výchovu.

Je opomíjena přesto, že mnoho významných osobností dramatické výchovy již popsalo důvody, proč má tak nezastupitelné místo ve výchově a vzdělávání. Při mé pedagogické praxi jsem se setkala s využitím metod a technik dramatické výchovy během vyučování zřídka. Rozhodla jsem se tedy, že navrhnu lekce ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět právě s použitím metod a technik dramatické výchovy. Doufám, že má práce bude inspirovat současné i budoucí učitele k dalším takovým navrženým lekcím.

V teoretické části blíže popíšu dramatickou výchovu, budu se věnovat jejímu začlenění v systému současného vzdělávání, popíšu metody a techniky dramatické výchovy a budu se zabývat také strukturou plánování dramatu. Uvedu pohledy různých autorů na toto téma. V neposlední řadě se budu zabývat vzdělávací oblastí Člověk a jeho svět a jejími tematickými okruhy, ze kterých zpracuji lekce.

V praktické části navrhnu a ověřím využití metod a technik dramatické výchovy jako výukového principu pro vzdělávací oblast Člověk a jeho svět. Ověřím také, co z potenciálu metod a technik dramatické výchovy lze použít pro navržené lekce, a zda lze metodami a technikami dramatické výchovy zpracovat témata z vlastivědné, zeměpisné a přírodopisné části zadaná třídním učitelem pro potřeby konkrétní třídy.

Jsem si vědoma toho, že podobná témata byla, jsou a budou nadále zpracovávána, ale přesto si myslím, že bych mohla přispět něčím novým, neboť jak píše Krista Bláhová v závěru své kapitoly Metody a techniky v procesu dramatické výchovy *„základním atributem dramatické výchovy je tvořivost. To znamená, že její proces nemůže být ukončen či ohraničen žádnými metodami, technikami ani průpravnými hrami. Dramatická výchova se nikdy nemůže vejít do nějaké „šablony“, podle které bychom měli pracovat. Vždy to bude tvůrčí, jedinečný a neopakovatelný proces hledání a objevování.“* (In: Koťátková, 1998, s. 118).

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1. Dramatická výchova

2.1.1. Hra a dramatická výchova

Dramatická výchova má mnohé společné s hrou, která je nejpřirozenější a nejčastější činností v období dětství dítěte. Hra přetrvává v člověku celý život, až do smrti. Mění se pouze její zaměření a častost. Podle Kořátkové (1998) se dítě postupem času socializuje do společnosti a učí se „*přijmout konkrétní kulturně etnickou společnost.*“ (Kořátková, 1998, s. 18). Dítě objevuje samo sebe v kontextu s něčím, co ho obklopuje. Také se „*učí přijímat role druhých, což je základní a rozhodující sociopsychologická funkce hry. Tento typ učení probíhá pouze v interakci s druhými lidskými bytostmi.*“ (tamtéž, s. 18).

Hru vnímám v souladu s definicí Mlejnků, který říká, že hra je „*svébytná činnost, při které není důležitý její výsledek; podstatný je vlastní průběh hrové aktivity. (...) Hrou dítě aktivně poznává okolní svět a snaží se na něj působit.*“ (Mlejnek, 1997, s. 11 - 12).

„*Základními aspekty hrové činnosti jsou: spontaneita, radost, zaujetí, tvořivost a opakování.*“ (Kořátková, 1998, s. 21). Podobné znaky spatřujeme také u dramatické hry, která je řízenou činností a „*musí plnit základní atributy hry: poskytnout prostor pro spontánní prožívání, pro radost z dění, zaujetí a tvůrčí aktivitu.*“ (Kořátková, 1998, s. 34). Zároveň doplňuje: „*K těmto základním znakům hry přistupují specifické atributy, určující dramatický charakter hry: napětí z očekávání, které přináší zadávání tématu, možnosti podílet se na utváření klíčového dramatického motivu, nahlížení reality prostřednictvím fantazie, podílet se na rozhodování a plánování hry, prožívat pocity vlastních improvizčních schopností a identifikace s rolí, podílet se na souhře rolí.*“ (tamtéž, s. 34).

Podle Machkové (2007b, s. 17) je dramatická hra „*námětová hra, založená na mezilidském kontaktu a komunikaci, na setkávání různých lidských jedinců v situacích, osob, na které vzájemně působí, řeší střetávání svých postojů a potřeb, přání a směřování a vytvářejí tak děje.*“

Nyní bych se zaměřila na vymezení hranic pojmu dramatická výchova. Valenta (2008, s. 40) definuje DV jako „*dramatická (resp. divadelní) výchova je systém*

řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla.“ Zároveň doplňuje: „Dramatická výchova je tedy estetická výchova a de facto jako taková je také zakotvena i v nově české pedagogické dokumentaci, zejména v tzv. Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělání, kde je její pozice nejzřetelnější.“ (tamtéž, s. 41). Jiný zdroj (Machková, 2007c, s. 32) uvádí, že „dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince.“

Hra má tedy své nezastupitelné místo v životě člověka, a podobně tak má i dramatická výchova své nezastupitelné místo ve škole, protože člověk se učí přímým prožitkem a vlastní zkušeností v jednání, v němž se aktivně účastní duch, duše i tělo.

2.1.2. Cíle dramatické výchovy

Je důležité, aby každý učitel při sestavování lekce věděl, čemu chce žáky naučit, co o tématu již znají, jaké metody a techniky žákům nabídne k dosažení vytyčeného cíle. Než začneme hovořit o cílech DV, připomeňme si, jaké druhy cílů známe.

Je zapotřebí vědět, že cíle jsou buď dlouhodobé (období min. 1 roku), střednědobé (což je období několika měsíců) a cíle krátkodobé (tedy cíle pro jednu lekci, ale také blok hodin). „*Propojenost a hierarchizace cílů bývá znázorňována jako pyramida, na jejímž vrcholu jsou cíle nejobecnější a jejíž základnu tvoří cíle konkrétní, stanovené pro jednotlivou lekci nebo její část.*“ (Machková, 2007a, s. 40).

V mých navržených lekcích jsem se zabývala cíli krátkodobými. Cíle mají být jasně formulované, měřitelné a dle mého názoru je lepší vytyčit si méně cílů, ke kterým celá hodina spěje, než abychom si určovali mnoho cílů, o kterých už předem víme, že jich během hodiny nemůžeme dosáhnout.

Podle Machkové (tamtéž, s. 38) je cíl: „*to, na co se chceme soustředit přednostně, co je v daném období hlavní, nejdůležitější. (...) Cíl znamená rozhodnout se, co je prioritou, co lze odložit na jindy či vůbec vynechat. (...) To platí zvláště silně u formulace cílů krátkodobých, pro jednu lekci, nebo dokonce pro její část.*“

Provazník o cíli pedagogického řízení uvádí: „*Pedagogické řízení je specifické tím, že jeho cíl je vztahován k řízenému subjektu, k žákovi. On sám má prostřednictvím*

vnějšího řízení svých činností dospět ke schopnosti sebeřízení a řízení.“ (In: Koťátková, 1998, s. 60).

Machková (2007c) se dále podrobněji zabývá cíli a hodnotami dramatické výchovy. První skupinou cílů a hodnot dramatické výchovy je sociální rozvoj. „*Vnímáme-li chování lidí kolem sebe v reálném životě, velmi často je posuzujeme jen ze svého stanoviska, tj. jak toto chování působí na nás, na naše pocity a postoje, jak ovlivňuje naplnění našich potřeb atd., tj. vidíme je zvenčí a subjektivně, někdy dokonce egocentricky. Vstup do role umožňuje podívat se na ně i zevnitř, a tedy je začít posuzovat objektivněji.*“ (Machková, 2007c, s. 52). Osobně si myslím, že sociální rozvoj je velmi důležitý, neboť učí druhé empatii, k nahlížení problému z více úhlů pohledu a při vstupu do role s prožitím dochází k proměnám osobnosti účastníka.

Druhou skupinou hodnot dramatické výchovy je příležitost ke spolupráci. Jedná se o skupinovou činnost, při které skupina „*vytváří hru společně, sdílí společně aktivity a jejich prožívání.*“ (tamtéž, s. 52).

Rozvíjení komunikativních dovedností je další skupinou hodnot, a to v oblasti verbální i nonverbální komunikace, ale i v pohybu, v komplexním výrazu. Je důležité, aby děti dokázaly vyjádřit svoji myšlenku, ale zároveň, aby byly schopné naslouchat druhému.

Další skupinou hodnot dramatické výchovy je rozvíjení obrazotvornosti a tvořivosti. Dramatická výchova ve svém procesu poskytuje příležitosti k rozvíjení vlastních nápadů tvůrčí činností.

Emocionální rozvoj tvoří další skupinu hodnot. Důležité je dávat dětem příležitosti k prožití si různých emocí, aby si uvědomily, že city jsou součástí vnitřního života každého člověka, ovšem je při tom zapotřebí, aby je měly pod kontrolou.

Poslední významnou skupinu představuje estetický rozvoj, umění a kultura. Dramatická výchova umožňuje hráčům vstoupit do role a jednat v dramatické situaci. Tím dětem poskytuje zkušenost s nejdůležitějšími elementy dramatu a uvádí je tak do divadelního umění.

V dramatické výchově se rozvíjí také schopnost kritického myšlení, neboť při řešení problémové situace v roli se děti snaží problém vyřešit. Kladou si otázky, logicky uvažují, dívají se na problém z různých úhlů pohledu apod.

Pomocí dramatické výchovy se také utváří a formuje sebepoznání, sebekontrola a pozitivní sebepojetí. Účastník zná své přednosti, ale také si uvědomuje své limity. To ho ovšem nečiní méněcenným a nevede ho to k sebepozorování.

Provazník (In: Kořátková, 1998) rozděluje cíle dramatické výchovy do čtyř základních okruhů. Prvním okruhem je člověk orientující se v sobě a ve světě, druhým okruhem je člověk kompetentní, třetím okruhem je člověk schopný stálého seberozvíjení a adaptace a do posledního okruhu patří člověk vědom si svých možností i limitů.

Uvedení autoři se shodují tedy v tom, že cíle dramatické výchovy jsou v několika rovinách (okruzích). Toto dělení doplním ještě o členění cílů dramatické výchovy dle Machkové (2007a), která cíle DV formuluje ve třech základních rovinách, a to v rovině dramatické, sociální a osobnostní.

Zajímavé je zpracování a rozdělení cílů DV podle Valenty (2008), který dělí cíle na E = esteticko – výchovné; OSE = cíle v oblasti osobnostního, sociálního a etického rozvoje; V = cíle v oblasti věcného učení.

Lze tedy shrnout, že cíle DV lze členit do několika rovin či oblastí, v nichž každý z autorů spatřuje to samé. Vždy půjde o rozvíjení sebe sama (komunikace, emoce, vůle, tvořivosti, hodnotový žebříček,...), o rozvoj sociální (já ve vztahu k druhým lidem, např. kooperace, poznávání života, světa, lidí,...) a rozvíjení schopností a dovedností v rovině dramatické (rozvoj metod a technik DV, výrazové prostředky, dramaturgie, teorie, apod.).

2.1.3. Obsah dramatické výchovy

Machková podrobně popisuje obsah dramatické výchovy jako: „*Obsah vzdělání, jinak řečeno učivo nebo látka, se utváří didaktickou transformací vědy, techniky, umění, činností a hodnot do podoby školských dokumentů (učebních plánů, osnov a programů), pomůcek (učebnic) a vyučovací praxe. (...) Už výčet toho, co se transformuje do učební látky, naznačuje dvě stránky vyučování: je to proces s prvky materiálovými (věda, technika, umění) a formativními (činnosti, hodnoty). Dodnes se ve školství projevují důsledky tradičních sporů, zda preferovat vzdělání materiální (s důrazem či dokonce omezením na obsahové prvky), anebo formální (kladoucí do popředí formativní vliv učiva na žáka).*“ (Machková, 2007a, s. 46). Zároveň potvrzuje důležitost DV ve škole,

když říká: „*Dramatické metody do nich vnášejí formativní prvek, protože umožňují žákům v rámci daného předmětu poznávat nejen fakta, ale i vztahy mezi věcmi a jejich struktury a vedou je k samostatnému myšlení a k řešení problémů namísto pouhého zapamatování a reprodukce látky.*“ (tamtéž, 46).

Zdrojem obsahu dramatické výchovy jsou podle Machkové (2007a, s. 49) „*vědy o člověku, (...) sociální a kulturní antropologie, věda zabývající se výzkumem člověka a kultury, jinak řečeno studiem mravů a obyčejů, zejména mimoevropských národů, a tím také základních modelů mezilidských vztahů a lidského chování (archetypy).*“

Provazník (In: Kořátková, 1998) uvádí obsah učiva v dramatické výchově z tradičního pedagogického hlediska. V obecné pedagogice učivo zahrnuje čtyři složky, a to vědomosti, dovednosti, hodnotovou orientaci a vlastnosti člověka. „*V dramatické výchově je z této obecně pedagogické nabídky akcentováno zejména získávání dovedností a rozvíjení schopností („vlastností“ člověka). V dobře vedené dramatické výchově je nadto mimořádná příležitost ovlivňovat hodnotovou orientaci žáků. (...) Do učiva dramatické výchovy patří také oblast vědomostí – a to nejen obecných (o sobě, o společnosti...), ale i speciálních, které jinde děti nemají příležitost získat: fakta a pojmy z oblasti divadla včetně jeho elementů (situace, konflikt, role...).*“ (tamtéž, s. 59-60).

Provazník vidí přínos dramatické výchovy v soustavném propojování oblastí učiva, v němž mohou účastníci prozkoumávat své postoje i postoje fiktivních postav, a získávat hodnoty, které jsou zásadní pro soužití mezi lidmi. (tamtéž, s. 60). Tím tedy vyzdvihuje DV oproti jiným estetickovýchovným předmětům, a zároveň také potvrzuje důležitost DV v procesu vyučování.

Tuto kapitolu bych uzavřela slovy autorů publikace *Lekce pro život*, kteří říkají, citují: „*Divadlo poskytuje prostředky ke zkoumání složitých vztahů mezi vzděláním, uměním a životem, a tím nám umožňuje pochopit naši vlastní základní humanitu v tom, co Brecht nazval největším uměním ze všech: uměním žít.*“ (Clark a kol., 2008, s. 10).

2.1.4. Principy dramatické výchovy

Podle Valenty (2008) specifika dramatické výchovy tkví v souběhu dramatu a divadla, tedy v hraní v rolích ve fiktivních dramatických situacích. Jak popisuje sám autor, je důležité využít jádra principu divadelnosti a jádra principu dramatičnosti.

Do principu divadelnosti spadají lidské schopnosti hrát svým jednáním fikci, při které se na účastníka někdo dívá. Do principu dramatičnosti můžeme řadit např. určité problémy nebo konflikty, které účastníci řeší svým jednáním ve fiktivní situaci. *„Tak jako jsou tyto dva principy nerozlučně spjaty v divadle, měly by být spjaty i v dramatické či divadelní výchově jako její charakteristické prvky!“* (tamtéž, s. 51).

Jiný zdroj (Machková, 2007a) třídí základní principy dramatické výchovy na dva druhy. První skupinu principů má dramatická výchova společnou s dalšími předměty. Sem řadí výchovu zkušeností, prožívání, hru a tvořivost. Druhou skupinu tvoří specifické principy, které odlišují dramatickou výchovu od jiných oblastí. Patří sem partnerství, psychosomatická jednota člověka, fikce, hra v roli, zkoumání a experimentace, improvizace. *„Toto rozlišení je důležité pro teorii i praxi, pro stanovení definice dramatické výchovy a tím i pro rozlišení, zda prakticky prováděné aktivity jsou dramatickou výchovou či jinou výchovou prožitkovou, tvořivou, kooperativní, směřující k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji.“* (tamtéž, s. 11).

2.2. Dramatická výchova v systému současného vzdělávání

2.2.1. Formy dramatické výchovy

Machková (2007a) se podrobněji zabývá formami dramatické výchovy. Dramatická výchova se uplatňuje ve třech základních formách, a to v zájmové činnosti, jako vyučovací předmět a jako učební metoda. Na základě těchto forem jsou odvozeny dílčí formy dramatické výchovy. Sem řadíme zájmovou dramatickou výchovu, školní dramatickou výchovu jako předmět a dramatické metody uplatněné ve výuce. Mnozí autoři zmiňují dílčí podoby využití dramatické výchovy, které využívají některé prvky a metody DV. Sem patří DV ve speciální pedagogice, v sociálních službách, přípravách učitelů, v středoškolských a vysokoškolských přípravách herců a dalších divadelních umělců.

Machková (2007c) dramatickou výchovu dělí také na mimoškolní a školní. Jako základní rozdíl uvádí dobrovolnost a výběrovost versus povinnost a nevýběrovost. *„Školní a mimoškolní dramatická výchova se liší svými cíli, užívanými metodami a látkami, což je dáno složením skupin a motivací jejich členů.“* (Machková, 2007c, s. 172).

2.2.1.1. Dramatická výchova jako zájmová činnost

Dramatická výchova jako zájmová činnost je realizována v základních uměleckých školách (ZUŠ) a jejich literárně dramatických oborech (LDO). Mají MŠMT ČR schválený učební plán a osnovy, které by měly být jen orientačním vodítkem, ne však závazným dokumentem.

Do oblasti zájmové DV patří i její uplatnění v kroužcích a souborech, které nemají daný statut, ani pravidla uspořádání. Soubory pracují při různých institucích a zařízeních (všechny ostatní typy a stupně škol, DDM, dětské domovy a internáty, dětské a mládežnické nebo sportovní organizace, kulturní domy a kluby, sociální a výchovná zařízení atd.) i zcela samostatně. Soubory dětské a středoškolské jsou buď divadelní, loutkářské či recitační. Kroužky jsou uplatňovány při různých výchovných zařízeních např. školní družiny, kluby a instituce určené pro děti a mladé lidi sociálně, fyzicky, mentálně či smyslově handicapované. (Machková, 2007c; Machková, 2007a).

2.2.1.2. Dramatická výchova jako samostatný předmět

Dramatická výchova jako vyučovací předmět se uplatňuje na 1. i 2. stupni ZŠ i na SŠ se zaměřením všeobecně vzdělávacím, estetickovýchovným a osobnostně sociálním. Je začleněna v učebním plánu a osnovách projektu Obecná a Občanská škola, ve vzdělávacím programu Národní škola a ve vzdělávacím programu Základní škola jako nepovinný předmět v 6. – 9. ročníku ZŠ. (Machková, 2007a).

DV může existovat buď jako samostatný předmět nebo jako dramatickovýchovné metody použité v jiném předmětu. DV jako samostatný předmět je zařazena do učebního plánu projektu Obecná škola. DV jako metoda vyučování jiným předmětům se uplatňuje zj. v prvouce, vlastivědě a přírodovědě. Zároveň Machková dodává „...a to v těch jejich částech a tematických oblastech, které se týkají konkrétního lidského jednání a chování, anebo které lze do mezilidských vztahů a situací převést.“ (Machková, 2007c, s. 177).

S dramatickou výchovou je vhodné začít od 1. ročníku, kdy je možné využít přirozené dětské schopnosti vstupovat do symbolické hry, snadno hru přijímat, neprojeví se příliš rozdíly v zájmech chlapců a děvčat. Docházejí sem děti bez jakéhokoli výběru, což má za následek, že se ve třídě mohou objevit děti intelektuálně znevýhodněné, děti s SPÚ, sociálně znevýhodněné apod. DV nabízí cesty,

jak tyto handicapy vyrovnávat nebo zmírňovat. Plní zde tedy funkci socializační. Na 1. stupni ZŠ jde v dramatické výchově především o rozvoj osobnostně sociální. Je kladen důraz na rozvoj tvořivosti, samostatnostního myšlení, komunikace a kooperativnosti. Obohacuje estetickou výchovu a učí základním dramatickým dovednostem. (Machková, 2007a).

Nevýhodu školní dramatické výchovy můžeme spatřovat v nevybavenosti a nevhodnosti prostoru, v nevýběrovosti, početnosti a složení tříd. O zařazení předmětu, ať už povinného či povinně volitelného rozhoduje ředitel školy. Žáci k DV mohou přistupovat s nezájmem a práci mohou pak narušovat. Mnoho učitelů i rodičů má také negativní vztah k jejímu zavedení. Učitel se musí také vypořádat s početností třídy, což vyžaduje volbu vhodných metod např. hromadné improvizace, práce v malých skupinách, boční vedení apod. (Machková, 2007c).

2.2.1.3. Dramatická výchova jako metoda vyučování

Dramatické metody uplatněné ve výuce se osvědčují jako způsob trvalejšího a zapamatování učební látky, neboť co si člověk prožije, si lépe a přesněji zapamatuje, ale mnohem důležitější je, že *„dramatické metody umožňují žákům pronikat k těm stránkám látky, které jsou slovně těžko popsitelné nebo dokonce jsou nesdělitelné (vztahy mezi lidmi a jejich zvraty, vývoj) nebo svou detailností přesahují možnosti učebnice a výkladu.“* (Machková, 2007a, s. 201). Dramatické metody se uplatňují v předmětech dějepisu, občanské výchově, rodinné výchově, ve vyučování jazyků, atd. Dramatickovýchovné metody také umožňují integraci vyučovacích předmětů, mohou se využít v projektové metodě vyučování. Svůj význam mají tam, kde není odborné vyučování, tedy v MŠ a na 1. stupni ZŠ. (Machková, 2007a).

2.2.2. Dramatická výchova v rámcově vzdělávacím programu

Dramatická výchova je pro 1. i 2. stupeň ZŠ zařazena v RVP ZV ve vzdělávací oblasti *Umění a kultura* se statutem doplňující vzdělávací obor, který není povinnou součástí základního vzdělávání, vzdělávací obsah pouze doplňuje a rozšiřuje. *„Doplňující vzdělávací obory je možné využít pro všechny nebo jen pro některé žáky jako povinný nebo volitelný vzdělávací obsah.“* RVP ZV s. 87. Vzdělávací obsah tohoto vzdělávacího oboru je v RVP ZV tvořen očekávanými výstupy a učivem.

Dramatická výchova je v RVP ZV také součástí průřezových témat, a to v *Osobnostní a sociální výchově*. Průřezová témata jsou pak dále rozpracována do tematických okruhů, které obsahují nabídku témat. Je pak na škole, jaká témata a způsob jejich zpracování navrhnou v ŠVP. Škola musí v průběhu základního vzdělávání na 1. i 2. stupni zařadit všechny tematické okruhy průřezových témat. Zdroj: RVP ZV, s. 88-90.

2.3. Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět

Vzdělávací oblast *Člověk a jeho svět* je jako jediná vzdělávací oblast RVP ZV navržena pouze pro 1. stupeň ZŠ. Tato oblast rozvíjí znalosti, dovednosti a zkušenosti, které žáci získali v předškolním vzdělávání a v rodině. Vzdělávací obsah se týká člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví a dalších témat a směřuje k dovednostem pro praktický život. *„Podmínkou úspěšného vzdělávání v dané oblasti je vlastní prožitek žáků vycházející z konkrétních nebo modelových situací při osvojování potřebných dovedností, způsobů jednání a rozhodování. Propojení této vzdělávací oblasti s reálným životem a s praktickou zkušeností žáků se stává velkou pomocí i ve zvládání nových životních situací i nové role školáka, pomáhá jim při nalézání jejich postavení mezi vrstevníky a při upevňování pracovních i režimových návyků.“* RVP ZV, s. 37.

2.3.1. Cílové zaměření vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět

V RVP ZV se můžeme dočíst, že vzdělávání v této vzdělávací oblasti *„směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:*

- *utváření pracovních návyků v jednoduché samostatné i týmové činnosti*
- *orientaci ve světě informací a k časovému a místním propojování historických, zeměpisných a kulturních informací*
- *rozšiřování slovní zásoby v osvojovaných tématech, k pojmenovávání pozorovaných skutečností a k jejich zachycení ve vlastních projevech, názorech a výtvorech*

- *poznávání a chápání rozdílů mezi lidmi, ke kulturnímu a tolerantnímu chování a jednání na základě společně vytvořených a přijatých nebo obecně uplatňovaných pravidel soužití, k plnění povinností a společných úkolů*
- *samostatnému a sebevědomému vystupování a jednání, k efektivní, bezproblémové a bezkonfliktní komunikaci i v méně běžných situacích, k poznávání a ovlivňování své jedinečnosti (možností a limitů)*
- *utváření ohleduplného vztahu k přírodě i kulturním výtvorům a k hledání možností aktivního uplatnění při jejich ochraně*
- *přirozenému vyjadřování pozitivních citů ve vztahu k sobě i okolnímu prostředí*
- *objevování a poznávání všeho, co jej zajímá, co se mu líbí a v čem by v budoucnu mohl uspět*
- *poznávání podstaty zdraví i příčin nemoci, k upevňování preventivního chování, účelného rozhodování a jednání v různých situacích ohrožení vlastního zdraví a bezpečnosti i zdraví a bezpečnosti druhých.*“

RVP ZV, s. 38.

2.3.2. Tematické okruhy vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět

Vzdělávací oblast *Člověk a jeho svět* je rozdělena do pěti okruhů. *Místo, kde žijeme; Lidé kolem nás; Lidé a čas; Rozmanitost přírody; Člověk a jeho zdraví.* Každý tematický okruh má své očekávané výstupy a učivo, kolem kterého se koncentruje.

Tematické okruhy lze propojovat, a to umožňuje vytvářet v ŠVP různé varianty vyučovacích předmětů a jejich vzdělávacího obsahu. Zdroj: RVP ZV, str. 37.

V Základní škole Brána jazyků, kde jsem lekce odučila, mají v rámci této vzdělávací oblasti ve 4. třídě dva předměty. Tematické okruhy *Místo, kde žijeme; Lidé kolem nás; Lidé a čas* jsou obsahem předmětu vlastivěda, tematické okruhy *Rozmanitost přírody; Člověk a jeho zdraví* jsou obsahem předmětu přírodověda.

2.3.3. Vybraná témata ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět použitá v praktické části

Tato vzdělávací oblast je vhodná pro použití metod a technik dramatické výchovy, neboť nabízí témata, prostřednictvím kterých mohou účastníci ve fiktivní

situaci „tady a teď“ poznávat sami sebe, druhé i okolní svět. Nabízí témata, která se týkají člověka, druhých lidí i prostředí okolo nás, proto mnou navržené lekce vycházejí ze vzdělávacího obsahu vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět*.

Mé lekce se týkají tematických okruhů *Lidé a čas* (téma Lucemburků) a *Rozmanitost přírody* (téma *Počasí a podnebí, Význam lesů*). Z RVP ZV se můžeme dočíst, co je obsahem tematických okruhů, a co rozvíjejí u žáků. Rozhodla jsem se, že blíže uvedu z RVP ZV pouze ty tematické okruhy, ze kterých vycházejí lekce použité v praktické části.

„V tematickém okruhu „Lidé a čas“ se žáci učí orientovat v dějích a v čase. Poznávají, jak a proč se čas měří, jak události postupují v čase a utvářejí historii věcí a dějů. Učí se poznávat, jak se život a věci vyvíjejí a jakým změnám podléhají v čase. V tematickém okruhu se vychází od nejznámějších událostí v rodině, obci a regionu a postupuje se k nejdůležitějším okamžikům v historii naší země. Podstatou tematického okruhu je vyvolat u žáků zájem o minulost, o kulturní bohatství regionu i celé země. Proto je důležité, aby žáci mohli samostatně vyhledávat, získávat a zkoumat informace z dostupných zdrojů, především pak od členů své rodiny i od lidí v nejbližším okolí, aby mohli společně navštěvovat památky, sbírky regionálních i specializovaných muzeí, veřejnou knihovnu atd.

V tematickém okruhu „Rozmanitost přírody“ žáci poznávají Zemi jako planetu sluneční soustavy, kde vznikl a rozvíjí se život. Poznávají velkou rozmanitost i proměnlivost živé i neživé přírody naší vlasti. Jsou vedeni k tomu, aby si uvědomili, že Země a život na ní tvoří jeden nedílný celek, ve kterém jsou všechny hlavní děje ve vzájemném souladu a rovnováze, kterou může člověk snadno narušit a velmi obtížně obnovovat. Na základě praktického poznávání okolní krajiny a dalších informací se žáci učí hledat důkazy o proměnách přírody, učí se využívat a hodnotit svá pozorování a záznamy, sledovat vliv lidské činnosti na přírodu, hledat možnosti, jak ve svém věku přispět k ochraně přírody, zlepšení životního prostředí a k trvale udržitelnému rozvoji.“
RVP ZV, s. 37-38.

2.4. Metody a techniky dramatické výchovy

2.4.1. Co je to metoda

Téměř vyčerpávající přehled metod a technik uvádí Valenta ve své publikaci *Metody a techniky dramatické výchovy*. Valentova definice metody vychází z etymologie „*Spojená řecká slova meta a (h)odos značí fakticky „cestu k...“*“ (Valenta, 2008, s. 46). Valenta (2008) dále uvádí, čím vším může být metoda v dramatické výchově. Metodou lze podle autora označit celý systém dramatické výchovy, lze ji označit základní koncepční metodický princip systému např. základní metodou dramatické výchovy je hra v roli, může označovat specifický styl práce, metodou lze označit soubor nebo skupinu dílčích postupů, např. metoda pantomimy nabízí dílčí metody a techniky - různé druhy pantomim, nebo metodou můžeme označit konkrétní postup, ze kterého vyplývá konkrétní činnost učitele a žáka.

Machková definuje metodu jako „...*cestu k cíli, která rozhoduje o jeho dosažení. V pedagogice je vykládána jako záměrné uspořádání činností učitele a žáků, směřující k naplnění cílů pedagogických.*“ (Machková, 2007a, s. 94).

Osobně se přikláním k definici Kristy Bláhové (In: Kořátková, 1998), která definuje metodu jako způsob, jak dosáhnout určitého teoretického nebo praktického cíle. Říká, že prostředkem je technika, která představuje konkrétní postup.

2.4.2. Typy třídění metod

Existuje hned několik typů třídění metod. Klasifikace technik se různí podle autorů. Základní třídění metod dle Valenty (2008): 1) metoda (ú)plné hry, 2) metody pantomimicko – pohybové a metody verbálně – zvukové, 3) metody graficko – písemné a metody materiálůvě – věcné.

E. Machková se (2007a) zabývá různými autory a porovnává jejich typy třídění metod. Nejvíce mě oslovilo třídění Jonothana Neelandse, které Machková uvádí jako jeden z příkladů. Jde spíše ale o výčet metod, než třídění. Zaujalo mě, že Neelandse ke každé metodě uvádí výhody a nevýhody. Mnohé z metod, které uvádí, jsem použila ve svých lekcích. Mohu potvrdit, že improvizace celé skupiny s TIR, které jsem často v hodinách použila, kladly vysoké nároky na učitele. Naopak výhodu jsem spatřovala právě v tom, že jsem mohla řídit akci zevnitř dramatu, že jsem prostřednictvím své role mohla dětem zprostředkovat novou zkušenost, nahlížet na problém z více úhlů pohledu.

Jiný zdroj Bláhová (In: Kořátková, 1998) dělí metody a techniky na skupinu metod a technik stavby, strukturování, řízení a hodnocení školního dramatu, kam řadí např. improvizaci s dramatickým dějem a na skupinu podpůrných metod a technik, kam řadí průpravné hry a cvičení a improvizace bez dramatického děje. Ve svých lekcích jsem využila obou typů. První lekci o chovu domácích zvířat jsem navrhla jako strukturované drama neboli školní drama. Další lekce jsou sestaveny na základě průpravných her a cvičení a vybraných metod a technik strukturovaného dramatu.

2.4.3. Strukturované drama

Svobodové (In: Kořátková, 1998) uvádí, že strukturované drama vzniklo ve Velké Británii a k nám ho přivezli po roce 1989 britští lektoři, především J. Neelands. Nejprve se začal používat termín „anglické drama“, později se však přejmenovalo na strukturované drama, dle stejnojmenného stěžejního díla J. Neelandse.

Strukturované drama představuje způsob práce v oblasti dramatické výchovy, kdy efektivnost výuky je přímo závislá na struktuře, tedy stavbě dramatu podle Aristotelovy křivky – expozice, kolize, krize, peripetie, katastrofa. Velmi dobrá struktura tedy tvoří nezbytný základ pro celou práci. Strukturované drama je ve své podstatě výuka prostřednictvím zážitku.

Učitel při plánování strukturovaného dramatu si do výuky přináší pevnou strukturu, kostru, samotná náplň či provedení však záleží na hráčích, jejich věku, zkušenostech, pokročilosti. Učitel však předem ví, kam celá struktura vede. Během dramatu je každý účastník i jeho spoluautorem. To je důvod, proč u každého dochází ke komplexnímu učení, na kterém se aktivně účastní duch, duše i tělo.

Struktura z latiny znamená vrstvit, stavět. Machková definuje strukturu jako *„účelné vnitřní uspořádání prvků, částí nebo složek nějakého celku, soustava vnitřních vztahů, organizace a výstavba prvků podle určitého vnitřního vzorce.“* (Machková, 2007c, s. 104).

Dovoluji si citovat myšlenku Radmily Svobodové, která mě zaujala a se kterou plně souhlasím *„Důležité je, aby struktura dramatu byla vystavěna tak, že si účastníci ponesou důsledky za svá rozhodnutí, a to ať příjemné nebo nepříjemné, a to jak přímo v průběhu dramatu, tak v sobě, po jeho skončení. V životě je třeba neustále rozhodovat (se pro něco, i o něčem), ale bohužel současný systém školství žáky na tuto skutečnost*

vůbec nepřipravuje, přestože je schopnost efektivního rozhodování pokládána všeobecně za předpoklad úspěšné životní cesty.“ (In: Kořátková, 1998, s. 121).

2.4.4. Techniky strukturovaného dramatu podle Evy Machkové

Techniky strukturovaného dramatu vedou podle Machkové (2007c, s.105) *„k objektivnosti poznávání, založenému na argumentaci, na dokladech důvodech, ne na subjektivních momentech.“* Učí děti nahlížet na problém z více úhlů pohledu a hledat různé způsoby jeho řešení.

Mezi verbální techniky Machková (2007c) řadí telefonické rozhovory, rozhlasové zprávy, zaslechnuté části dialogů, konverzace ve dvojicích, interview, panelové interview, policejní nebo soudní vyšetřování, vyprávění, reportáže, svědectví, titulkování, shromáždění a schůze, plášť experta, zjišťování totožnosti, vnitřní hlasy, ulička, horké křeslo atd.

Techniky s pantomimou a jednáním v roli, jejichž základem je buď hra v roli „plná“ nebo pantomimická můžeme dále dělit na techniky vyjádření vztahu postojem, živé obrazy, výměna rolí, životopisy, jeden den v životě, rituály a obřady atd.

Techniky grafické a zvukové jsou technikami doplňujícími. Obsahují informace pro hráče, nebo vstupují do děje jako dramatický fakt apod. Mezi tuto skupinu technik patří odborná a populárně naučná literatura, dokumenty, zápisníky, dopisy a zprávy, mapy a plány, kresba postavy, kresba prostředí a lidí, masky, zvukové záznamy a vyprávění příběhu zvukem. Metody a techniky použité v navržených lekcích popisují v praktické části, v kapitole 3.8., na straně 88-89.

„Techniky postrádají samostatnou platnost, jsou vázány na hlavní téma hodiny nebo rozsáhlejší struktury, jsou vždy způsobem jeho zpracování a rozvinutí. Jejich volba pro určitý námět i jejich následnost zcela záleží na konkrétním tématu a příběhu, ale také na záměru a rozhodnutí učitele. (...) Kladou však nároky na schopnost učitele je dobře zvolit, předem posoudit jejich účinek, dobře je načasovat a začlenit do struktury tak, aby splnily svou funkci.“ (Machková, 2007c, s. 110).

2.4.5. Co je to technika

Machková (2007a, s. 132). definuje techniky jako „*dílčí postupy, jimiž a v nichž se metoda jako pojem nadřazený realizuje.*“

Podle Valenty je technika „*typ metody vyžadující, aby učící se člověk prakticky a osobně jednal.*“ (Valenta, 2008, s. 48). Podle autora může být technika konkretizací metody, limitovaným postupem z hlediska širě záběru, což znamená, že se technikou naplňuje jeden konkrétní cíl. Mnoho autorů také uvádí, že metoda a technika se navzájem překrývá. Například živý obraz může být jak metodou, tak technikou.

Morganová, Saxtonová (2001, s. 114) vidí techniku jako „*nástroje, jichž učitel používá k tomu, aby strategie byla uvedena v život.*“

2.5. Specifika dětí mladšího školního věku dle Kristy Bláhové

Období mladšího školního věku chápeme jako období docházky 1. stupně ZŠ, věkově tedy děti staré od 6 – 10-11 let. Pro plánování lekcí, vytyčení si cílů lekcí a pro výběr námětů a předloh je důležité znát specifika skupiny dětí, se kterou budeme pracovat. Zájmy a potřeby skupiny se podle věku dětí mění. Důležité je tedy vědět, jaká jsou věková specifika dítěte.

2.5.1. Tělesný a pohybový rozvoj

V období mladšího školního věku je přírůstek výšky cca o 6 cm ročně. Děti přibývají na váze, svalstvo a kostra sílí a tím se zvětšuje potřeba pohybové aktivity. Ve svých lekcích jsem proto často záměrně začleňovala pohybové hry, ale i různá cvičení na pozornost, soustředění, postřeh apod. jako kompenzaci sedavých činností. Pokud budeme brát ohledy na tyto potřeby dětí, nebudou tolik nervózní a budou více soustředěné. Navíc pohybové hry rozvíjí především hrubou motoriku. Rozvoj jemné motoriky můžeme využít při manuálních činnostech, např. stříhání, lepení, kreslení, psaní apod. Takové činnosti byly také součástí mých lekcí.

2.5.2. Vývoj poznávacích procesů

Poznávací procesy zahrnují vnímání, paměť, představy, fantazii a myšlení. Dítě mladšího školního věku dokáže udržet pozornost na jednu činnost zhruba 15 – 20 minut. Je proto důležité, abychom dětem nabízeli přitažlivé činnosti, které je

zaujmou, a zvýší tak jejich pozornost. Zvolené metody a techniky použité v praktické části umožňovaly střídání činností klidového a pohybového charakteru. Dochází-li k obměnám a střídání různých forem práce, pak je dítě lépe soustředěné a dokáže udržet pozornost delší dobu. Vnímání dítěte se zkvalitňuje, a to od celistvého, méně diferencovaného vnímání k detailnějšímu.

V tomto období je pro paměť charakteristická názornost, konkrétnost a citovost. Dítě si tedy pamatuje bezprostřední zážitky, které ho citově zasáhly. Mechanické zapamatování nečiní dítěti potíže, pokud jsou nároky na zapamatování přiměřené. Úmyslné a logické zapamatování postupně nabývá na významu.

Dětská představivost je ovlivněna věkově specifickou schopností vytvářet eidetické představy, tedy živé představy a má vysoký stupeň subjektivity. Dítě si pak pomáhá fantazií tam, kde si nedokáže vysvětlit jevy, které ho obklopují.

Pro rozvoj dětské fantazie ve škole je důležité dětem poskytovat podnětné prostředí, variabilní metody a proces poznávání propojovat s emočními zážitky. Zde vidím uplatnění právě metod a technik dramatické výchovy, neboť účastníkům nabízí možnost být emocionálně zasaženi v procesu poznávání.

Mezi znaky dětského myšlení patří názornost, subjektivnost, menší přesnost a nižší stálost pojmů. Pojmy u dětí tohoto věku jsou zúžené díky nižší schopnosti odpoutat se od konkrétní situace, nebo si dítě pomáhá popisností, v jiných případech do pojmu proniká subjektivní zážitek. Často také dochází k tzv. neoprávněné generalizaci. Děti si také často při výkladu světa pomáhají svou fantazií, proto můžeme hovořit o neracionálnosti nebo magičnosti dětského myšlení. Pedagog by měl dětem nabízet věcně správná vysvětlení, ale přitom nesmí uzavřít prostor pro rozvoj jejich fantazie.

Rozvoj myšlení jde v ruku v ruce s rozvojem řeči. Je důležité u dětí rozvíjet slovní zásobu. Dítě na počátku mladšího školního věku zná okolo 3000 slov. Zvyšuje se záliba ve slovních hrách a vytvářejí se příležitosti pro slovní popis, zejména vyprávění. Úroveň dětského myšlení a představivosti se posouvá směrem k abstraktnímu myšlení.

2.5.3. Citový a sociální rozvoj

City v mladším školním věku mají několik znaků, které jsou typické pro předškolní věk. Patří sem impulzivnost, snadná ovlivnitelnost, krátkodobost, intenzivní průběh, proměnlivost, ve větší míře se uplatňují také tzv. vyšší city, a to estetické, intelektuální a mravní.

Estetické city působí na vztah dětí k četbě, hudbě, divadlu atd. V literatuře mají děti rády příběhy s vnitřní dynamikou, přehlednou dějovou linií, vyvolávající citovou odezvu. Zájem o literaturu se postupně přenáší od pohádek k dobrodružným příběhům, kde je hlavní postavou dětský hrdina.

Intelektuální city se projevují u dětí v tomto období tím, že mají potřebu se dozvídat nové věci. Děti láká a přitahuje vše nové. Dítě je extrovertně zaměřené, to znamená, že osobnost žáka mladšího školního věku je formována především zážitky vyvolanými podněty z vnějšího prostředí.

Sociální oblast bychom mohli rozlišit na dvě roviny vztahů, a to na vztah k dospělým osobám a na vztah k vrstevníkům. Na počátku mladšího školního období je pro dítě největší autoritou paní učitelka. Jak uvádí Krista Bláhová „*Prvňáčkové svou paní učitelku velmi ctí, neboť jim reprezentuje instituci, která jim umožňuje „hrát“ vytouženou roli školáka. Nejednou má pro dítě učitelův názor větší váhu než názor jeho rodičů.*“ (Bláhová, 1996, s. 12). Postupem času však autorita učitele klesá. Děti projevují svou nespokojenost, pokud dochází ke známám nespravedlnosti či nadržování někomu. Vztahy mezi vrstevníky jsou nejprve povrchní a krátkodobé. Dítě postupem času sociálně vyspívá a vybírá si takové vrstevníky, kteří jsou dítěti svým jednáním bližší. V tomto období pak mohou vznikat první trvalejší kamarádství, která mohou vydržet celý život. Některé děti mohou ve třídě nabývat dominantního postavení, nebo se naopak mohou dostat do pozice outsidera. Učitel by měl podporovat děti, které jsou hůře adaptovatelné, nebo které jsou ve třídě méně populární. Důležité je rozvíjení přátelského klimatu ve třídě a prosociálních postojů dětí.

2.5.4. Morální rozvoj

V oblasti mravního rozvoje hraje důležitou roli empatie, tedy schopnost vcítit se do druhé osoby. Hra v roli nabízí možnost zažít si na vlastní kůži to, co prožívá jiná postava, v bezpečném prostředí, neboť jde o fikci a nehrozí žádné sankce. Účastník se

tak stává tolerantnějším a citlivějším člověkem. Bláhová (1996) se podrobněji zabývá morálním vývojem. Uvádí, že má čtyři úrovně, které postupují ve směru změny vnějšího regulačního působení okolí na jedince v autoregulační systém. První fáze se nazývá tzv. premorální, je to fáze egoistická. Druhá fáze je tzv. externí (vnější) morálka. Regulačními mechanismy jsou v této fázi odměna a trest. Ve třetí fázi je hlavní motivací starost o druhé lidi a vlastní reputace v jejich očích. Normou je zde sociální ocenění nebo sociální odmítnutí. Poslední, čtvrtá fáze je tzv. vnitřní (autonomní) morálka. Je vedena vnitřními mravními principy. Regulačními mechanismy je vědomí vlastní hodnoty, tedy sebeúcta a sebekontrola, která se opírá o svědomí.

Dítě mladšího školního věku překonává svůj přirozený egocentrismus. Dívá se na věci ze svého úhlu pohledu. Proto je velice důležité, abychom dítěti pomáhali k tzv. decentraci, tedy k vytváření pojetí perspektivy druhého, schopnosti vidět věci z jiného úhlu pohledu.

V oblasti morálního jednání zde hraje významnou roli tzv. simulační podmíněnost a přirozená impulzivita. Děti přitahují činnosti, v nichž mohou porušovat normy, neboť je lákají svou dynamikou, legrací a zábavností. Velmi dobrou připomínku má Krista Bláhová, když říká: *„podaří-li se nám zprostředkovat u žáků „legálně“ silné prožitky, pak jejich potřeba vzrušujících „ilegálních“ aktivit logicky poklesne.“* (Bláhová, 1996, s. 16). Pro správný rozvoj morálního vývoje by měl učitel podporovat a rozvíjet prosociální projevy žáků, které mívají podobu pomáhání druhým, soucítění apod. Důležité je také spolupodílení se na úspěchu spolužáků, společné pomáhání dětem s problémy a posilování jistoty v sociálních situacích, tedy rozvíjení sociální kompetence.

2.6. Učitel dramatické výchovy

2.6.1. Učitelova osobnostní výbava

Učitel dramatické výchovy by měl být kompetentní osobou jak v rovině základní profesní vybavenosti, tak v rovině speciální vybavenosti pro dramatickou práci (Koťátková, 1998). „*Základní profesní předpoklady vychází z principů humanistické psychologie, pragmatické pedagogiky a konstruktivistického pojetí školy.*“ (tamtéž, s. 219). Níže uvádím příklady základních profesních předpokladů, které se vztahují k mým navrženým lekcím a kterými by měl učitel disponovat.

- „*Základem učení žáka je jeho osobní prožitek a zkušenost*
- *Důležité je rozvíjet kritické myšlení směřující ke konfrontaci teorie s praxí*
- *Řešení nových problémových situací se děje na základě ověřování a experimentace*
- *Vytvářet podmínky, aby informace, které chce dítěti předat, rezonovaly z jeho zkušeností a dítě bylo schopno je přijmout za své*
- *Podmínky pro tvořivé zpracování nových informací, které se pak stanou zkušeností pro další učení*
- *Učitel má v tomto pojetí vedoucí úlohu, ale při vlastní práci přebírá iniciativu dítě.*“ (tamtéž, s. 219-220).

Ze speciální vybavenosti pro vedení dramatické práce uvádím následující předpoklady.

- „*Učitel je účastníkem skupiny a akceptuje skupinový proces*
- *Vytváří příznivé klima*
- *Jeho chování vyjadřuje soulad mezi prožíváním a chováním navenek*
- *Má zájem o každého člena skupiny a akceptuje ho takového, jaký je*
- *Má schopnost empatie*
- *Zvládnout techniku řeči*
- *Být schopen identifikace, improvizace obecně a především v roli*
- *Plánovat hodinu dramatické výchovy*

- *Být schopen reflexe, jakožto zkoumání zrealizovaného procesu spolu s přijetím zpětné vazby*
- *Zvládat základní elementy režijní práce.*“ (tamtéž, s. 221-222).

Jiný zdroj Tomková (In: Kořátková, 1998, s. 188) uvádí následující kvality učitele dramatické výchovy.

- *„pedagogicko psychologické kompetence a specifické dovednosti nutné pro učitele dramatické výchovy*
- *tvůrčivost*
- *znalost úrovně, potřeb a zájmů žáků.*“
Zároveň také vyzdvihuje důležité hledisko pro práci s uměleckou literaturou.
- *„stálé hledání nových a vhodných textů*
- *posoudit dramatické kvality literárního díla*
- *vypravěčské dovednosti.*“ (tamtéž, s. 188).

Mlejnek (1997) zdůrazňuje, že je zapotřebí, aby učitel byl schopen nacházet nové formy činností, aby měl pedagogické i didaktické vloh, praktické dovednosti a organizační schopnosti.

2.6.2. Výukové postoje (manipulátor, facilitátor, zmocňovatel)

Morganová a Saxtonová (2001) popisují tři výukové postoje, tedy způsoby vedení práce. Manipulátor je prvním výukovým postojem, kdy *„učitel předává žákovi informace. Žáci jsou většinou fyzicky pasivní, ačkoli poslouchají.“* (Morganová a Saxtonová, 2001, s. 55).

Facilitátor je dalším výukovým postojem. Uplatňuje se zejména tam, kde se žák učí skrze praktické činnosti. Učitel je *„ten, kdo nabízí a kdo je ochoten pomoci.“* (tamtéž, s. 55).

Posledním výukovým postojem je zmocňovatel. Učitel je *„uvnitř práce a učí se spolu se svými žáky, protože je jedním z nich.“* (tamtéž, s. 55).

Všechny výše uvedené postoje jsou vhodné pro procesuální drama a mohou být použity jak v roli, tak mimo ni. Každý postoj má také svůj aspekt statutu, tj. postavení učitele na žebříčku moci ve vztahu ke studentům.

Morganová a Saxtonová (2001, s. 55-56) aspekty statutu definují takto: *„role vysokého statutu navozuje vysoký stupeň ohrožení pro ty, kteří jsou v podřízeném postavení, velkou zodpovědnost a vysokou míru rizika pro toho, kdo má moc. Prostřední statut umožňuje učiteli předat část zodpovědnosti a opět ji převzít zpět, pokud účastníci touží jen po vůdcovských privilegiích, a ne po zodpovědnosti. Na druhé straně nízký statut je pro učitele rizikem, pokud nesleduje třídu a nepomáhá jí, aby si dala pozor na důsledky svých rozhodnutí a svých činů.“* Avšak dodávají *„Pokud je role v nízkém statutu dovedně využito, poskytuje výborné možnosti k tomu, aby akci dodala napětí, aniž dojde k zásahu do práce účastníků.“*

Důvodem, proč zde zmiňuji výukové postoje a jejich aspekty statutu je, že jsem v každé odučené lekci použila učitele v roli. Někdy jsem vstupovala do role s vysokým statutem, abych u dětí navodila vysoký stupeň ohrožení, viz 1. lekce, kdy jsem v roli maminky dětem řekla, aby v roli Veroniky daný problém vyřešily, jinak půjdou zvířata z domu. V některých lekcích jsem použila záměrně středního statutu, abych dětem poskytla možnost převzít zodpovědnost, např. ve 3. lekci děti v roli novinářů a já v roli meteorologa. Děti v roli byly zodpovědné za to, aby získaly dostatek informací, protože měly za úkol připravit předpovědi o počasí na základě zjištěných informací.

2.7. Kontextová struktura plánování dramatu

Celou následující kapitolu bych chtěla věnovat plánování lekcí, neboť plánování lekce má svá určitá pravidla, pokud chceme dosáhnout svých vytyčených cílů lekce. Plánování může být dlouhodobé, střednědobé či krátkodobé a samozřejmě záleží na cílech, které si stanovíme. Já se zaměřím na plánování krátkodobé, protože krátkodobé plánování jsem použila také v mé praktické části při navrhování lekcí. Krátkodobé plánování se tedy týká krátkého časového období, např. může jít o krátkodobý plán pro lekci či vyučovací hodinu, nebo víkendovou dílnu či soustředění.

Při plánování lekcí je důležité pokládat si otázky. Před realizací mých lekcí jsem se ptala pana učitele, co o tématu děti již vědí, abych věděla, co chci od tématu učit já, a abych věděla, na co mohu navázat. Důležité je také při plánování uvědomit si, jakým způsobem chceme téma dětem přiblížit, prostřednictvím jakých metod a technik chceme dosáhnout vytyčených cílů apod. Před hodinou jsem se snažila představit si průběh lekce, zamyslet se nad tím, kde by mohl nastat problém, důležitá byla příprava pomůcek.

Během vyučování by si měl učitel všimnout toho, jakým směrem se lekce ubírá, zda není zapotřebí zařadit jinou aktivitu apod. Během lekcí jsem vyhodnocovala každý krok. Všimla jsem si reakcí dětí, co se podařilo, a co ne, a jak bych to příště udělala jinak.

Po skončení lekce je samozřejmě důležité, aby učitel vyhodnotil průběh lekce, dosažení či nedosažení cílů s odůvodněním, proč nedosáhl daného cíle, a co by příště udělal jinak. Důležitá je evaluace také pedagogické práce.

Machková (2007a, s. 29) uvádí při dlouhodobém a střednědobém plánování jako první krok „*seznámení s dokumenty příslušné formy dramatické výchovy, tj. s učebním plánem, rámcovým programem či osnovami.*“ Upozorňuje však v tomto kroku na to, že je důležitý kritický a tvořivý přístup při studiu existujících osnov. Zároveň je podle Machkové důležité (tamtéž, s. 29) „*vyjít vstříc potřebám konkrétní skupiny.*“ Jako druhý krok uvádí seznámení se se skupinou dětí, pro kterou práci plánujeme. Věk, zájmy a potřeby dětí mají vliv na volbu námětu, tématu i na způsob jejich zpracování.

Morganová a Saxtonová (2001) popisuje tzv. kontextovou strukturu plánování dramatu, která mě oslovila, a které bych se chtěla přidržel. Říkají, že při vytváření struktury je třeba začít od základů, proto vytvořily jakési schéma, strukturu toho, jak začít s plánováním dramatu. Kontextovou strukturu plánování dramatu dělí na substrukturu, strukturu a superstrukturu.

2.7.1. Substruktura

Substruktura je základem celé kontextové struktury plánování dramatu. Zahrnuje vše, „*co je pod povrchem*“. (Morganová a Saxtonová, 2001, s. 163). Tím mají autorky na mysli jednak počáteční úvahy, dále pak předpoklady pro učení a tzv. hru pro učitele a v poslední řadě taxonomické úvahy.

Morganová a Saxtonová (2001) do počátečních úvah řadí sociální zdraví třídy, kam patří vztahy ve skupině, skupinová dynamika; dále pak učitelova osobní výbava, tedy uvědomění si jeho předností a kvalit, ale také nedostatků, na kterých musí stále pracovat; obsah vycházející buď z kurikula, návrhů žáků nebo vycházející z potřeb třídy.

Do předpokladů učení autorky zahrnují žakovu osobní výbavu, jeho vědomosti, dovednosti, zkušenosti, tedy vše, s čím přichází do třídy. Hra pro učitele představuje vzdělávací cíle, kterých chce učitel během lekce dosáhnout, a ke kterým během celé lekce směřuje.

Mezi taxonomické úvahy patří míra stupně osobní angažovanosti, tedy stupeň toho, jak moc se žáci zapojují do činností a aktivit.

2.7.2. Struktura

Struktura je dalším stupněm v plánování dramatu. Struktura tvoří vše, co je obsahem plánu. Morganová a Saxtonová (2001) zde uvádějí dramatické ohnisko; strategie, kterými má být ohnisko prozkoumáváno, např. plášť experta atd.; činnost, kterou žáci vykonávají; techniky, kterými učitel realizuje určité strategie, např. učitel v roli, boční vedení atd.; organizaci, např. rozdělení žáků do skupin, pomůcky atd.

2.7.3. Superstruktura

Superstruktura je poslední stupněm kontextové struktury plánování dramatu. Tvoří vše, co je vidět během samotné lekce. Zde Morganová a Saxtonová (2001) uvádí

tzv. hru pro žáky, čímž rozumíme to, co si žák myslí, že dělá, a je schopen to říci po skončení hodiny.

2.8. Hodnocení a jeho místo v dramatické výchově

V dramatické výchově má hodnocení své významné místo. Je nezbytnou součástí každé hodiny, neboť jde o důležitou fázi v procesu dramatické výchovy. Hodnocení v dramatické výchově se netýká jen zvládnutí učební látky, kterou má žák do sebe vpravit a pak opět reprodukovat. Týká se i skutečných proměn „uvnitř“ žáka v jeho psychofyzickém aparátu. Machková (2007a) zdůrazňuje potřebnost vzájemné vazby mezi cíli a hodnocením procesu jejich naplňování, neboť *„učitelova reflexe průběhu a výsledků lekce je kontrolou dosažení stanovených cílů, a to především skrze objektivně zjistitelné změny v chování žáka.“* (Machková, 2007a, s. 40).

Funkci hodnocení v mnou odučených hodinách plnily reflexe. Zařazovala jsem je v průběhu hodin, pokud bylo zapotřebí sdělit pocity, prožitky či reakce z vypjaté situace, které mohly v rámci hry vzniknout, nebo na konci lekce. Někdy byla realizována v roli, někdy mimo ní. Kresby dětí, psaní dopisů a vnitřní hlasy také plnily funkci reflektivní.

Marušák o reflexi píše *„reflexe dává expresi přesah, nadhled i náhled. Takto však reflexe obrací své zpětné směřování, neboť svým přesahem směřuje k restrukturalizaci významů, změně či potvrzení, zpevnění hodnot, postojů, cílových komponent, tedy změnám perspektivním. Jinak řečeno: reflexe dává možnost poznáním minulého zhodnotit současné a ovlivnit budoucí.“* (In: Provazník, 2008, s. 80).

3. PRAKTICKÁ ČÁST

3.1. Cíle a obsah praktické části

Cílem praktické části bylo navrhnout a zrealizovat pomocí metod a technik DV vybraná témata ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět s respektováním požadavků třídního učitele konkrétní třídy. Cílem bylo také ověřit, co z potenciálu metod a technik dramatické výchovy lze použít pro navržené lekce a zda lze metodami a technikami dramatické výchovy zpracovat témata z vlastivědné, zeměpisné a přírodopisné části zadaná třídním učitelem pro potřeby konkrétní třídy. Rozhodla jsem se, že své navržené lekce odučím ve 4. ročníku v rámci předmětu vlastivědy a přírodovědy.

Po domluvě s třídním učitelem jsem měla zrealizovat 2 přírodovědné lekce a 3 vlastivědné s tím, že 2 lekce byly dějepisné a 1 zeměpisná. U dějepisných lekcí byla témata zadána přímo panem učitelem. Ze zeměpisné části jsem měla na výběr z těchto témat: *Povrch České republiky; Vodstvo České republiky; Počasí a podnebí; Půda a zemědělství; Nerostné bohatství; Průmysl*. U přírodovědných lekcí jsem měla na výběr z následujících témat: *Měření; Význam lesů; Domácí zvířata a jejich chov; Zvířata z jiného prostředí*. Navržená témata přírodovědných lekcí byla *Domácí zvířata a jejich chov; Význam lesů*. Dějepisným tématem byli *Lucemburkové* – jedna lekce zaměřená historicky, druhá zaměřena na kulturní život. Zeměpisným tématem bylo *Počasí a podnebí*. U přírodovědných a zeměpisných lekcí jsem se rozhodla pro témata, která se vztahují k reálným situacím ze života nebo situacím, které řeší mezilidské vztahy, jako tomu bylo u tématu *Domácí zvířata a jejich chov; Počasí a podnebí*. U lekce s názvem *Význam lesů* šlo o průpravné hry a cvičení, skrze které měly děti lépe pochopit abstraktní pojmy a jevy, v závěru lekce však také vstupovaly do role ochránců přírody, tudíž šlo také o lidské jednání (ochránce přírody versus investor).

3.2. Výzkumné otázky

Pro svoji diplomovou práci jsem si formulovala tyto výzkumné otázky, které jsou vyhodnoceny v kapitole 3.9., na s. 90.

- 1) Lze metodami a technikami dramatické výchovy zpracovat velmi odlišná témata ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět?
- 2) Co z potenciálu metod a technik dramatické výchovy lze použít při zpracování různých témat z oblasti Člověk a jeho svět?
- 3) Lze metodami a technikami dramatické výchovy zpracovat témata z vlastivědné, zeměpisné a přírodopisné části zadaná třídním učitelem pro potřeby konkrétní třídy?

3.3. Charakteristika vybrané školy a třídy

3.3.1. Charakteristika školy

Základní škola Brána jazyků působí ve dvou budovách (ve Vojtěšské 1. - 5. ročník a v Mikulandské 6. - 9. ročník). Je fakultní školou s rozšířeným vyučováním jazyků. Je zde vyučována angličtina, němčina, francouzština. První cizí jazyk je vyučován od 3. ročníku s týdenní dotací 5 vyučovacích hodin a od 6. ročníku žáci přibírají druhý cizí jazyk. Dramatická výchova jako předmět se na této škole nevyučuje.

3.3.2. Charakteristika skupiny

Věková skupina: 4. třída (9 - 10 let)

Počet dětí ve třídě: 27 (14 dívek, 13 chlapců)

Obvyklé činnosti a dovednosti žáků/žákyn, pro které je projekt určen: žáci běžně v hodinách spolupracují ve skupinách, takže jsou na spolupráci a kooperativní učení zvyklé. V rámci předmětů realizují různé projekty. Ve třídě není žádné problémové dítě, dle slov pana učitele to ale neznamená, že tu nejsou osobnosti, které potřebují pevné vedení. Třída je v tuto chvíli bez větších konfliktů. V této třídě jsem vloni realizovala projekt na téma Pražské pověsti, které byly součástí mého diplomového úkolu. Mnou navržený projekt byl pro skupinu prvním setkáním s dramatickou výchovou ve škole vůbec (některé z dětí ale chodí na kroužky DV). Děti tedy již mají nějaké

zkušenosti s dramatickou výchovou, i když v malé míře. Několik metod a technik dramatické výchovy jsem je naučila během dřívějšího projektu, ale nelze očekávat, že si je všechny děti budou pamatovat. Od té doby uplynulo několik měsíců, a pokud s dětmi soustavně nepracujeme tímto způsobem, je dost možné, že některé techniky zkrátka zapomenou.

3.4. Kontext realizovaných lekcí

Jednotlivé lekce navazují na učební látku z předmětu vlastivědy a přírodovědy. Před přírodovědnou lekcí byla probrána témata: *Společenstva vod; Společenstva lesů; Život v zimní přírodě; Horniny a nerosty*. Pan učitel s žáky bude dále pokračovat v tématu *Rostliny a živočichové na jaře*.

Před vlastivědnými lekcemi byla probrána následující témata: ze zeměpisné části *Mapy a plány; Orientace v krajině; Povrch České republiky; Vodstvo České republiky*. Další plánované činnosti – pan učitel s žáky dále naváže na téma *Půda a zemědělství*.

Z dějepisné části byla probrána tato témata: *Život za vlády prvních Přemyslovců; Vznik českého království; Vláda přemyslovských králů*. Pan učitel dále naváže tématem *Život ve středověku*.

Některé navržené lekce navazují nejen na vlastivědu a přírodovědu, ale také literární a hudební výchovu.

3.4.1. Témata jednotlivých lekcí

Přírodovědné lekce: Domácí zvířata a jejich chov; Význam lesů

Vlastivědné lekce:

část zeměpisná: Počasí a podnebí

část dějepisná: Český stát za vlády Lucemburků; Kulturní rozkvet země za vlády Karla IV.

3.4.2. Časový rozsah realizovaných lekcí

Pět odučených lekcí po 90 minutách. Každá lekce je realizována v jednom dni a uzavírá své téma. Všechny lekce jsou realizovány ve stejném týdnu. Nedochozí tak k velkým časovým prodlevám mezi jednotlivými lekcemi.

3.5. Cíle a metodický popis výukových jednotek

3.5.1. Scénář 1. lekce

Téma: Domácí zvířata a jejich chov

Čas: 90 minut

Pomůcky: knížka Veronika prostě Nika, obrázky domácích zvířat, balicí papír, papíry, psací potřeby, kostýmní znaky, encyklopedie, odborná literatura o chovu zvířat

Nároky na prostor: přemístění lavic pro vytvoření většího prostoru ve třídě

Vzdělávací oblast: Člověk a jeho svět, Jazyk a jazyková komunikace

Výstupy z RVP:

- Žák se seznámí s novelou v literární výchově.
- Žák dokáže pracovat s verbálním textem a sbírat z něj informace.

Oborové cíle:

- Žák popíše vlastními slovy, co jsou domácí zvířata.
- Žák si uvědomí, co představuje starost a péče a domácí zvířata.
- Žák zkusí hledat nové poznatky v literatuře.
- Žák získá nové poznatky o chovu vybraných domácích zvířat.

Cíle dramatické výchovy:

- Žák jedná v jednoduchých rolových hrách.
- Žák se učí v rolové hře vnímat svět očima druhého, prohlubuje se jeho schopnost empatie.
- Žák se pokusí uplatnit zjištěná fakta v kreativní činnosti – při psaní dopisu a kresbě domácího mazlíčka.
- Žák spolupracuje ve skupině.

Metodický postup:

1. Uvedení hodiny obrázky domácích zvířat

Organizace prostoru: v prostoru třídy

Obsah: rozmístím po třídě několik obrázků domácích zvířat (německý ovčák, králík, morče, fretka, kočka, želva, andulka, rybičky) a děti mají za úkol stoupnout si k obrázku, který je něčím zaujal. Pokud se u jednoho obrázku sejde více dětí, jejich úkolem bude říct si ve skupině, proč si vybrali zrovna tento

obrázek. Co je na něm zaujalo a proč. Určí si svého mluvčího a ten řekne, na čem se ve skupině shodli, zda je zaujalo to samé, a o čem si myslí, že bude dnešní hodina. – 5 minut

2. Četba textu

Organizace prostoru: sezení v kruhu

Obsah: učitel žákům čte úvod povídky z knihy Veronika prostě Nika. („Martínku, prosím tě, rychle! Rychle, Martínečku!“ Starší bratr neodolal. Vyšel z pokoje. „Co je? Hoří?“ „Tobě všechno trvá, podrž mi to!“ Napřáhla k němu pěst. „Rýsuju, ne? Co zas patláš, Niko? Co chceš dělat s tou marmeládou?“ „Potřebuji sklenici přece. Nastav dlaň, ale opatrně.“ Zhoupala se, trhla sebou, když na ní přistála myš. Ale Martin se hned ovládl, od Niky se člověk mohl nadít všelijakých překvapení. Se zájmem pohlédl na hezké zvířátko, ale hned mu zošklivělo pomyšlením na rodiče. „Co jsi zas dotáhla, Niko,“ řekl odevzdaným, skoro dědečkovským tónem, „co sis to zas vyvzpomněla?“ „Že je nádherná, vid’? Koukni na ty pacičky! A očička. Že má očička jako korálky?“ Martin neodpověděl. Nakrčil nos a balancoval rukou, aby zvířátko nespadlo, mračil se, ale dotyk malých drápků mu nebyl nepříjemný. Nika zatím vyškrábala sklenici, odstrčila mísu. A teď chytla Martinovi ruku za zápěstí a vši silou mu ji přistrčila blíž k očím. „Když ty se na ni pořádně nepodíváš.“ Nakrčil nos. „Smrdí.“ „Myslíš?“ Byl silnější, strčil jí myš až k obličejí. „Nemyslím, čuchni si.“ „Trošinku,“ připustila Nika, „uložíme ji do sklenice.“ Martin kriticky zhodnotil zbytky marmelády na skle, Nika v životě neudělala jednu věc pořádně, tím si byl jist. „Vždyť si slepí vousky, Niko.“ „No a co? Když si je slepí, zas je olíže, ne? V tom zaharašil v zámku klíč. V chodbě se rozlehly hlasy. Byly to hlasy rodičů, kteří se vraceli domů.

Zdroj: Kolárová, J. *Veronika prostě Nika*. str. 8-9; 18

3. Technika: kresba postav

Organizace prostoru: v kruhu

Obsah: učitel připraví obrysy klíčových postav (Veroniky a Martina) na balicí papíry a žáci dovnitř obrysů zapisují informace, které se dozvěděli o postavách z předchozího kroku, a vně obrysů postav zapisují, co se o postavách domnívají.
- 5 minut

4. Technika: nepřipravená simultánní improvizace v malých skupinách

Organizace prostoru: každá skupina si připraví ve třídě svůj prostor, aby si vzájemně nepřekážela

Obsah: učitel rozdělí děti do skupin, ve kterých si děti určí role (Martin, Veronika, tatínek a maminka) a bez přípravy všichni sehraji krátkou scénku, jak to doma mohlo vypadat, když se domů vrátili rodiče. Dětem připomenu, že Veronika přinesla myš domů, aniž by o tom předem dala vědět rodičům. Skupinám zadám, že scénka nesmí trvat déle než minutu, aby byli v improvizaci tlačeni k jádru věci. Ve vhodnou chvíli vyučující zastaví děj pokynem „štronzo“. - 5 minut

5. Technika: vnitřní hlasy

Organizace: jako v předchozím kroku

Obsah: děti zůstávají ve štronzu. Koho se učitel dotkne, ten zopakuje v roli své postavy poslední dvě věty, které před štronzem řekly. Ostatní naslouchají, a snaží se z pronesených vět vyčíst, jak to dopadlo v jiných skupinách. Prozradily děti rodičům, že mají doma myš? Žaloval Martin na svou sestru? Stihla Veronika myš před rodiči uklidit? Apod. - 5 minut

6. Technika: vyprávění

Organizace prostoru: v kruhu

Obsah: učitel dětem vypráví, že i takto to mohlo u Niky vypadat, když rodiče přišli domů, ale v našem příběhu ji Martin neprozradil. Nika od této chvíle doma chovala nejen rybičky, želvu, morče, ale teď už vlastně i myš, kterou schovávala ve sklenici svého pokoje. Teď se společně podíváme, jak vypadalo běžné páteční odpoledne doma u Veroniky.

7. Technika: pantomima

Organizace prostoru: v kruhu

Obsah: učitel rozdělí děti do dvojic, ve které si děti určí role (Martin, Veronika). Každá dvojice si promyslí, jak mohla Nika s Martinem trávit doma svůj čas, když se vrátili ze školy domů a měli před sebou volné odpoledne. Hráli si spolu? Učili se? Uklízeli? Domluví se spolu na jedné činnosti, kterou mohli dělat a pantomimicky ji předvedou uprostřed kruhu. Ostatní děti hádají, o jakou činnost jde. Děti, které hádají tak aktivizují svoji pozornost a dvojice, která předvádí, se snaží, aby byla pro ostatní dostatečně čitelná. - 10 minut

8. Technika: vyprávění

Organizace: sezení v kruhu

Obsah: Nika s Martinem se dokázali zabavit, jak ..., tak ... (učitel uvádí příklady z předešlého kroku, které děti vymyslely). Jednoho dne Nika dokonce pozvala k sobě domů Fialovic prababičku, což byla prababička jejich souseda Tomáše. Když Fialovic prababička vešla s Nikou do jejího pokoje, nevyházela z údivu. Všude po pokoji se povalovaly nějaké věci. Zavřete si oči, a představte si, jak to v pokoji mohlo vypadat. Učitel pokračuje čtením textu, viz následující krok.

9. Četba textu

Organizace prostoru: v kruhu

Obsah: učitel pokračuje ve čtení. („Sotva spolu vešly, ozvalo se naléhavě morče, kvičelo a vřískalo, nebylo vidět, jen slyšet a cítit. „Zas má hlad, babi, naše Dáša má hlad pořád.“ Nika povytáhla bedničku a ohrnula nos. „Že chce věčně žrát, není ještě to nejhorší. Neumíte si představit, kolik vyrobí bobků. Na a neječ! No nazdar, zas tam spad sešit, naštěstí je Martinův. Ona žere i papír, není legrační?“ Zanedlouho babičce ukázala velkou láhev od zavařeniny, kde měla bílou myšku. Babička se jí ptala, zda si myslí, že je v té sklenici šťastná. Nika vykulila oči. „Myš? Proč by měla být myš šťastná?“ Babička odpověděla, že je to přece jen živý tvor. Nika se shýbla a zvedla chundelaté morče do vzduchu. „Já jsem Dáša, chcete si mě pochovat?“ Babička se štitivě odtáhla. „Má špinavé břicho. A potřebovala by uklidit chlívěk.“ „To je fakt.“ Nika

položila Dášu do terária. Kdysi bylo hezké, ale teď už sklo osleplo a noviny na dně byly věčně mokré. Babička zesmutněla. „Někdo tě musí chránit, copak by si některé dítě mohlo dovolit udělat z bytu chlívek? Všechno ti moc snadno projde, tu se zalichotíš, tam se zalichotíš, jenže celý život se prošmajchlovat nedá.“ Nika uraženě položila želvu. „Když já mám tak ráda zvířata.“ Babička se pousmála. „A víš to určitě?“ Nika neodpověděla. Nechala babičku odejít, ani ji nedoprovodila. Ale já přece mám doopravdy ráda zvířata, pomyslíla si vzdorně, mám je ráda, mám a mám a mám.

Zdroj: Kolárová, J. *Veronika prostě Nika*. str. 41-46

10. Technika: nepřipravená improvizace s TIR

Organizace prostoru: v prostoru třídy

Obsah: děti jsou kolektivní postavou Veroniky. Učitel v roli její maminky (kostýmní znak halenka) přichází do jejího pokoje a má připravený rámcový scénář toho, co chce Nice sdělit. Přijde za Veronikou do pokoje a je velmi rozzlobená. Potkala na chodbě Tomášovu prababičku a ta ji popsala, jak se Nika stará, nebo spíš nestará o svá domácí zvířata. Dá ji ultimátum, že když se o ně nezačne starat, půjdou zvířata z bytu. Učitel v roli dá dětem prostor na vysvětlení, ale v zásadě si stojí za svým. Řekne Veronice, aby dala vše do pořádku a že ji půjde za chvíli zkontrolovat. - 5 minut

11. Technika: připravená improvizace v malých skupinách

Organizace: v prostoru třídy si každá skupina najde svůj prostor

Obsah: učitel děti rozdělí do 4členných skupin a jejich úkolem je sehrát scénku toho, jak si Nika poradila s touto situací. Požádala Nika někoho o pomoc? Koho a jak? Nebo si poradila sama? Každá skupina začne tím, jak maminka zavře za sebou dveře. Čas na přípravu: 5 minut, čas rozehrání scének všech skupin: 5 minut

12. Technika: řízená reflexe

Organizace: sezení v kruhu

Obsah: učitel dětem řekne, aby vystoupily ze svých rolí a pohovořily o tom, jakou chovatelkou byla Veronika z našeho příběhu. Myslíte si, že věděla, jak se má chovat o svá zvířata? Proč si myslíte, že je zanedbávala? Jak člověk pozná, že má někdo skutečně rád zvířata? Zjistíme to podle počtu chovaných zvířat - čím více zvířat mám, tím zkušenější jsem chovatel? Proč ano, proč ne? - 5 minut

13. Technika: vyprávění

Organizace: jako v předešlém kroku

Obsah: učitel dětem vypráví, že když se vrátil Martin ze školy, všiml si myšky, že vydává podivné zvuky a je nějaká pohublá. Řekl Veronice, aby šla raději za veterinářem, protože může být nemocná.

14. Technika: nepřípravená improvizace s TIR

Organizace prostoru: v prostoru třídy

Obsah: učitel je v roli pana veterináře (kostýmní znak bílý plášť), děti jsou kolektivní postavou Veroniky. Učitel má připravený rámcový scénář toho, na co se Veroniky bude ptát, aby zjistil možnou příčinu, proč myš nežere. Např. kde ji chová a v čem, jakou potravu myši dává, apod. Prohlíží myš a nahlas si říká: „...nahrbeně poposedává, má slepená očka, má výtok z nosu, je vyhublá, vydává vrzavé zvuky...to jsou jasné příznaky neškodného nachlazení.“ Učitel popř. vysvětluje možnou příčinu. Uvádí, že k nachlazení může dojít při prudkých změnách teploty, ve vlhkém prostředí, při umístění v průvanu apod. Říká Nice, co má dělat, aby se myš uzdravila: „V takovém případě je vhodné umístit ubikaci na místo se stálou teplotou (cca 20°C), bez průvanu a hluku, nejlépe na nějaké klidné místo. Do vody své myšce přidávej vitamíny a přikrmuj ji co nejkvalitnější stravou. Po týdnu by měla být myška zdravá a v pořádku.“ Zároveň se bude ptát, zda chová doma ještě nějaké jiné zvíře, čím je krmí a jak často, apod. Učitel ve vhodnou situaci použije slova jako akvárium, terárium, apod. Upozorňuje ji, že není důležité jen pravidelné krmení, ale je také nutno zvířata udržovat v čistotě a zajistit jim útulné, klidné

a důstojné prostředí k životu. Myš má velmi rychlý metabolismus, tudíž většinou pokud již zpozorujeme příznaky nemoci je pozdě a myš hyne. Zdravá myš by měla mít lesklý kožíšek bez známek parazitů a holých míst, očka by měla být jasná, bez výtoků. Stejně tak by neměla mít průjem či výtok z uší. Neměla by být nahrbená a dezorientovaná. Zdravá myš je čilá, aktivní a zvědavá. - 10 minut (zdroj: <http://www.mouseworld.g6.cz>)

15. Technika: psaní dopisu Veronice

Organizace prostoru: v lavicích

Obsah: učitel děti vyzve, aby si vzaly papír a tužku, a napsaly Veronice dopis, ve kterém jí poradí, jak by se měla správně starat o svá domácí zvířata. Upozorní je však předem, aby nejprve zvážily, jak dopis napsat, protože jak ji známe, je tvrdohlavá a umíněná. Napište jí dopis tak, aby rady od vás vzala vážně. Učitel předem řekne, že dopisy budeme číst, ale pokud by někdo vysloveně nechtěl svůj dopis přečíst, tak ho odevzdá panu učiteli a číst se nebude. – 10 minut

16. Technika: řízená reflexe

Organizace prostoru: v kruhu

Obsah: povídání si s dětmi o tom, jak se máme starat o své domácí mazlíčky, co je důležité si uvědomit, než si domácí zvíře pořídíme? Stalo se vám někdy, že vaše domácí zvíře bylo nějak nemocné? Jak se to projevovalo, a jak jste mu pomohli? Jaká zvířata si myslíte, že jsou vhodná pro chov do bytu a rodinného domu? - 10 minut

17. Kresba domácího mazlíčka

Organizace prostoru: v lavicích

Obsah: každý z dětí nakreslí jedno domácí zvíře a k němu napíše 5 informací, které charakterizuje ono vybrané zvíře a připiše 5 zásad chovu domácích zvířat. Děti budou mít k dispozici encyklopedie a odbornou literaturu. Mohou tak při sepisování zásad chovu domácích zvířat získávat informace z různých zdrojů. Kdo bude mít hotovo, položí svůj obrázek doprostřed třídy na zem a každý si prohlédne a přečte alespoň 5 obrázků. – 10 minut

3.5.2. Scénář 2. lekce

Téma: Význam lesů

Čas: 90 minut

Pomůcky: barevné kartičky na rozřazení dětí do skupin, barevné obálky, magnety na provázku, fotografie krajin a zvířat, větvičky, kůry ze stromů, šišky, 30 kartiček „zemina“, fotografie eroze, rozstříhané hádanky, papíry, balicí papíry, psací potřeby, kartičky „živiny“, „voda“, „oxid uhličitý“, „cukr“, „list“, „plod“, „kyslík“, materiály o funkcích lesů, kostýmní znak, židle

Nároky na prostor: přemístění lavic pro vytvoření většího prostoru ve třídě

Vzdělávací oblast: Člověk a jeho svět

Výstupy z RVP:

- Žák nachází souvislosti mezi konečným vzhledem přírody a činností člověka.

Oborové cíle:

- Žák uvede alespoň tři významy lesů.
- Žák prostřednictvím her pochopí funkce lesů.

Cíle dramatické výchovy:

- Žák spolupracuje v malé skupině.
- Žák přijme učitele v roli.
- Žák je schopen zapojit se do skupinové improvizace a reagovat na dané okolnosti.
- Žák je schopen přijmout a dodržovat dohodnutá pravidla.

Metodický postup:

1. Úvod do hodiny – indicie, hledání, o čem dnes bude hodina

Organizace prostoru: v prostoru třídy

Obsah: děti budou hledat v prostoru celé třídy indicie, které jim napoví, o čem bude dnešní hodina. Každý z dětí dostane barevnou kartičku a bude hledat indicie, které mají stejně barevný podklad (družstva: červených, žlutých, modrých, zelených, oranžových). Nejprve jim rozdám kartičky, děti se na základě toho rozřadí do skupin, aby věděly, s kým jsou ve skupině, a pak se

dohodnou, kam budou umisťovat indicie své skupiny. Indicie jsou pro všechny skupiny stejné, jen se liší fotografií krajiny a obrázky zvířat žijících v lesích - téma je stejné – význam lesů, v tuto chvíli jde o to, aby se děti seznámily s různými typy lesů a aby poznaly, že v každé zemi najdeme jiné typy zvířat (různé fotografie krajin, obrázky zvířat žijících v lesích, větvicka ze stromu, kůra ze stromu, šiška). Jakmile všechny indicie posbírají a budou si jisté odpovědí, učitel dá každé skupině obálku s rozstříhaným textem hádanky (poslední indicii). Ten si přečtou, složí a zkusí uhodnout hádanku. Odpověď napíší na papír a tipnou si, v jaké zemi se jejich les a zvířata z obrázku nacházejí. Odpověď napíší na papír. Poté si děti prohlédnou obrázky ostatních skupin a podívají se na jejich odpovědi. - 10 minut

Smrček, dub a borovice,

roste nás však mnohem více.

Lístek, šiška, jehličí,

ne, ve mně se nekřičí.

Hříbek, houba, kapradí,

kdo to neví, neví. (Les)

(Zdroj: <http://maminkymaminkam.cz/basnicky-rikanky/hadanky/27-hadanky-od-zuzany-kopecke-ii>)

2. Technika: řízená reflexe

Organizace: v kruhu

Obsah: Učitel se dětí ptá: „O čem by mohla být dnešní hodina? Proč si to myslíte, jak jste na to přišly? Proč si myslíte, že každá skupina měla stejné indicie, ale jiné obrázky lesů a zvířat žijících v něm?“ – 5 minut

3. Zapisování na balicí papír v malých skupinách

Organizace: v prostoru třídy si každá skupina z kroku č. 1 najde ve třídě svůj prostor

Obsah: děti ve skupině se zamyslí nad tím, proč jsou stromy důležité, jaký si myslí, že je jejich význam? Význam lesů píšou na balicí papír. Poté si prohlédnou a přečtou, co napsaly ostatní skupiny. – 5 minut

4. Řízený rozhovor

Organizace: v kruhu

Obsah: učitel se dětí ptá, v čem se liší odpovědi jednotlivých skupin, v čem se skupiny naopak shodly? Učitel dětem řekne, že nyní budou pracovat opět ve skupinách (viz krok níže). Každá skupina bude mít za úkol zjistit podrobnější informace o jedné funkci lesa.

5. Práce v malých skupinách a hry na funkce lesa

Organizace: v prostoru třídy jsou rozmístěny barevné obálky. Skupiny jdou ke své obálce na základě barvy. V ní jsou materiály vždy k jedné funkci lesa (obrázky, texty). Každá skupina informuje ostatní skupiny cca 2 minuty o jedné funkci lesa. Při prezentaci se děti mohou střídát, nebo mohou mít jednoho mluvčího a další mohou ukazovat obrázky apod. Protože každá skupina pracuje na sběru informací jedné funkce lesa, po každé prezentaci učitel s dětmi zrealizuje hru, v rámci které děti lépe poznají danou funkci lesa, viz níže. (po prezentaci zdravotní a rekreační funkce lesa – hra na hluk, po prezentaci půdoochranné funkce lesa – hra na větrolam, po prezentaci funkce vodohospodářské – hra na stromy a vodu, pro prezentaci funkce zachycování prachu – hra na zachycování prachu, po prezentaci vzduchoochranné funkce – hra továrna na vzduch). To znamená, že každá prezentace je prokládána konkrétní hrou, která navazuje na určitou funkci lesa. Čas na sbírání informací: 10 minut, čas na prezentaci všech skupin 10 minut.

Texty k funkcím lesů (zpracováno na základě více zdrojů viz literatura a informační zdroje).

- Funkce zachycování prachu

Prachové mikročástice na svém povrchu váží řadu toxický látek, jež se při dýchání dostávají hluboko do plic. Prachové částice vznikají lidskou činností i přirozenými procesy. Obsahují je například výfukové plyny nebo kouř. Nejlepšími „čisticími stroji“ na mikročástice prachu jsou stromy s největším povrchem jehlic nebo listů, jako například modřín, borovice či jasan. Největší efekt pro zlepšení kvality ovzduší má vysazování těchto druhů spíše solitérně než ve skupinách. Prachové částice, pohlcené stromy, nezmizí, ale hromadí se v půdě pod nimi poté, co jsou smyty deštěm z listů. Velké množství prachu stromu škodí, proto je lépe mít více stromů, nejen že se tím sníží množství prachu na jeden strom, ale zároveň dochází i k efektivnějšímu čištění vzduchu.

- Půdoochranné funkce lesa

Stromy zpevňují půdu svými kořeny a odčerpávají nežádoucí vodu. Břehové porosty v lese i mimo les jsou porosty dřevin včetně keřového a bylinného patra, které zpevňují půdu spleť kořenů a tím zmenšují erozní účinnost proudící vody, brání vyplavování půdy a chrání tak břehy vodních toků před vymíláním. Kmeny omezují škody ledních ker. Stromy také chrání půdu před větrnou erozí, neboť snižují jejich rychlost; uplatňuje se hlavně v rovinatých, popř. pahorkatinných polohách.

- Zdravotní a rekreační funkce lesa

Všeobecně je známo, že hluk vzniká různým způsobem a šíří se prostorem o stejné hustotě ve vlnách. Toto vlnění však značně deformuje pohyb vzduchu. Všechny porosty zeleně pohlcují hluk – trávník, keře, stromy. Pohltivost hluku dřevinami je závislá na olistění. Čím větší je povrch listů, tím větší je jejich účinnost. Z hlediska rekreační funkce lesa je cílem lesního hospodářství zdravý les, odolný proti živlům a škůdcům, esteticky utvářený, se starými mohutnými stromy a dlouhými lesními okraji.

Rekreační využití území lesní oblasti vyhledávají občané k aktivnímu odpočinku, procházkám, turistice, pobytové a léčebné rekreaci i sportování a cykloturistice.

- Funkce vodohospodářská

Lesy mají schopnost lesních ekosystémů utvářet a modifikovat vodní bilanci a vodní režim. Mezi účinky lesa patří zadržování srážek a zvýšení prosakování vody do půdy. Zpomalení odtoku vody a tím zmenšení rozkolísanosti vodních toků. Zvýšení akumulace zimní vláhy hromaděním sněhu a oddalováním jeho tání. Když krajinu příliš odlesníme, může dojít k erozi. Stromy vodu v krajině zpomalují, a ta proto nejen neodnáší zeminu, ale má i více času pro vsáknutí. Stromy jsou tudíž velmi důležité pro zabránění sesuvů půdy a odplavení zeminy například z polí.

- Vzduchoochranná funkce lesa

Fotosyntéza je biochemický proces, při kterém se mění přijatá energie světelného záření na energii chemických vazeb. Fotosyntéza má zásadní význam pro život na Zemi. Jedná se o složitý, proces, který probíhá v chloroplastech zelených rostlin a v mnoha dalších organismech. Fotosyntéza je jediný děj na Zemi, při kterém se kyslík uvolňuje. Při fotosyntéze je důležité světlo, u nedostatečně dlouho osvětlených rostlin nastává blednutí listů, teplota, dostatek vody a minerálních látek.

Hry na funkce lesů (následující hry jsou upravenou verzí her D. Zmátla viz literatura a informační zdroje).

Hra na zachycování prachu

Organizace: v prostoru třídy

Obsah: Učitel s dětmi zrealizuje hru, v rámci které poznají, jak stromy zachycují prach. Jeden žák dělá strom. Ostatní představující prach okolo něj pobíhají. On jako strom se nesmí hnout z místa, ale snaží se ostatním dát babu. Zasažený vypadává. Postupně do hry učitel přidává stále více stromů. Děti zjistí, že čím více je stromů, tím snazší je prach pochyťat. Učitel se dětí ptá, co si myslí, že se s prachem následně stane. Mohou

ho stromy pohlcovat, co s ním pak dělají? Škodí prach stromu? Pomůžeme stromům, když jich budeme sázet ve městech více? – 5 minut

Hra na větrolam

Organizace: v prostoru třídy

Obsah: Učitel se dětí ptá: Jak mohou lidé zabránit nepříjemnému větru mezi paneláky? Nárazovému větru na silnicích? Mohou nám pomoci stromy? Jak? S dětmi si zahrajeme hru na větrolam. 2 – 3 děti představují vítr. Jejich úkolem je proniknout kruhem tvořeným zbylými dětmi (větrolamem) až k učiteli, stojícímu uprostřed. Pokud se vítr na poprvé doprostřed k učiteli nedostane, musí se vrátit zpět před začátek kruhu. Hrají se 2 kola. První se silným větrolamem, ale slabým větrem (2-3 děti) a druhé se slabým větrolamem, ale silným větrem (5 a více dětí). Poté učitel hru s dětmi zhodnotí. Hodnotí účinnost větrolamů a také, jak je důležité, aby byl správně vysazen. Zeptá se dětí, jestli by se jim lépe bránilo větru, pokud by mezi jednotlivými stromy rostly ještě nižší keře? – 5 minut

Hra na hluk

Organizace: v prostoru třídy

Obsah: Učitel se dětí zeptá, proč si myslí, že je v lese klid a jak to ty stromy dělají? Děti vytvoří dvě skupiny a postaví se naproti sobě. Učitel vždy jedné skupině zadá krátkou větu, kterou na jeho znamení začnou říkat, a to nejprve šepem a poté hlas zesilují. Druhá skupinka hádá, co říkají. Bod získává skupina, která porozumí slovu dříve (méně hlasitému). Aby děti nemohly jen hádat, mohou se splést pouze třikrát, jinak vyhrává druhá skupina. Zároveň musí obě skupiny v každém kole mluvit stejně hlasitě a zřetelně. Hra se opakuje ještě jednou, ale každá skupina si vybere 5-7 dětí (stromů), které se postaví mezi ně a představují zvukovou bariéru. Mohou při tom „ševelit“. Úkol obou skupin zůstává stejný, ale nyní je ztížen přítomností stromů. Skupiny společně vyhodnotí, na kolikátý pokus slyšely větu při první hře a při opakování s více stromy. – 5 minut

Hra na stromy a vodu

Organizace: v prostoru třídy

Obsah: Učitel s dětmi zrealizuje hru, která se prohnala lesem. 4-5 dětí se stanou vodou, zbylé děti jsou stromy. Vodě učitel přidělí kartičky, představující zeminu (10 kartiček pro jednoho). Voda má za úkol proběhnout mezi stromy k cíli. Stromy se nesmí hýbat z místa, ale mohou se po vodě natahovat a chytat ji. Pokud strom vodu chytí, musí mu předat kartičku se zeminou. Každý představitel vody má svého zapisovače, který zapisuje jeho čas a počet donesených kartiček zeminy. Po skončení hry zapisovači řeknou výsledky a děti podle nich a podle svých zkušeností odvodí, že nejrychleji dotekla voda, která zároveň přinesla i nejvíce zeminy. A nejčastěji jde právě o ty hráče, kteří se vyhýbali stromům. Učitel se pak ptá dětí, jak působí voda v krajině, jak to ovlivňují stromy? Později učitel ukáže fotografie eroze jako ukázkou toho, co se může stát, když krajinu příliš odlesníme. Stromy totiž vodu v krajině zpomalují, a ta proto nejen neodnáší zeminu, ale má i více času pro vsáknutí. Stromy jsou tudíž velmi důležité pro zabránění sesuvů půdy a odplavení zeminy například z polí. – 10 minut

Hra továrna na vzduch

Organizace: v prostoru třídy

Obsah: děti jsou rozděleny do dvou skupin. V každé skupině má každý svůj důležitý úkol. Někdo je kořen, další dřevo (dřevní část cévního svazku), lýko (lýková část cévního svazku) a list. Dobrovolník roztáhne ruce a představuje slunce. Ke hře potřebujeme magnet na provázku a kartičky k lovení, které mají na sobě připevněnou kancelářskou svorku. Jednotlivé části stromu jsou od sebe cca 1 metr. Úkolem kořene je lovit pomocí magnetu na provázku barevné lístečky „živiny“ a „voda“ ze země. Smí v jeden okamžik držet jen jednu kartičku (nemůže lovit do zásoby). Dřevní část cévního svazku převezme živinu a vodu od kořene a odnese je listu. Listy chytají magnetem na provázku kartičky „CO₂“, a spolu s živinou a vodou z nich budou za pomoci sluníčka (dítě zamává se všemi třemi ingrediencemi a dá listu za ně kartičky „kyslík“ a „cukr“) tvořit kyslík, který uniká do okolí (odhodí jej) a cukr, který dají lýkové části cévního svazku. Lýko odnese cukr zpět ke kořenům. Kořeny nesmí vydat další vodu a živinu dokud u sebe nebudou mít cukr. Za cukry donesené ke kořenům dobrovolník stromu přiděluje vždy jednu kartičku „list“ a za každý pátý kartičku „plod“ (strom roste

a plodí). Po ukončení hry si skupiny spočítají kartičky a zjistí, který strom více vyrostl (má více listů a plodů). - 10 minut

6. Technika: nepřipravená improvizace s TIR

Organizace prostoru: v prostoru třídy

Obsah: učitel dětem řekne, že si teď zahrají na ochránce přírody. Děti se účastní v roli ochránců přírody důležitého zasedání. Jejich úkolem bude argumentovat významy lesů, aby zabránili stavbě obchodních skladů, které chce investor v dalším roce stavět. Učitel v roli investora (kostýmní znak klobouk) přichází do místnosti, a vyzve ochránce přírody, aby se posadili. Má připravený rámcový scénář toho, co jim chce sdělit - nejprve jim děkuje, že se tu sešli v tak hojném počtu. Oznamuje jim, že jeho společnost chce odkoupit pozemky ve vesnici Sulice nedaleko Prahy, aby na nich postavil sklady pro obchodní centra. To znamená (vezme k sobě mapu vesnice, kde jsou zakresleny lesy), že přímo na tomto místě bychom začali se stavbou skladů (začne kreslit do mapy). Děti zde mohou argumentovat významy lesů, které se dozvěděly z předchozích kroků. Můžeme očekávat, že si děti spojí důsledky toho, co by se stalo, kdyby se začalo s kácením lesů. Jakmile učitel vycítí, že se každý k diskutovanému tématu vyjádřil, zastaví zasedání slovy štronzo. 5 minut

7. Technika: vnitřní hlasy

Organizace: jako v předchozím kroku

Obsah: na dotek učitele děti v roli ochránce přírody řeknou, co se jim právě honí hlavou. – 5 minut

8. Technika: řízená reflexe

Organizace prostoru: sezení v kruhu

Obsah: učitel děti nechá vyjádřit pocity z dnešní hodiny. Zeptáme se jich, proč bychom měli lesy chránit. Cílem je hodinu tematicky zakončit a probudit v dětech zájem a aktivitu o ochranu přírody. – 5 minut

3.5.3. Scénář 3. lekce

Téma: Počasí a podnebí

Čas: 90 minut

Pomůcky: značky počasí, Orffovy nástroje, zvukový záznam, mikrofon, obrysy ČR na balicích papírech, balicí papíry, psací potřeby, kostýmní znak bílý plášť, židle, informace o počasí států Mexiko, ČR, SR, Německo, Norsko, Španělsko, Japonsko

Nároky na prostor: přemístění lavic pro vytvoření většího prostoru ve třídě

Vzdělávací oblast: Člověk a jeho svět, Umění a kultura

Výstupy z RVP:

- Žák se seznámí s životními podmínkami – počasím a podnebím v různých místech České republiky.
- Žák si uvědomí rozmanitost podmínek života na Zemi.
- Žák provádí elementární hudební improvizace pomocí hudebních nástrojů z Orffova instrumentáře.

Oborové cíle:

- Žák popíše vlastními slovy, co je počasí a podnebí.
- Žák popíše, jaké podnebí je v České republice.
- Žák dokáže vytvořit mapu se značkami v předpovědi počasí.
- Žák vytváří hudební improvizaci na Orffovy nástroje.

Cíle dramatické výchovy:

- Žák jedná v jednoduchých rolových hrách.
- Žák je schopen zapojit se do skupinové improvizace a reagovat na dané události.
- Žák je schopen uplatnit zjištěná fakta v připravené skupinové improvizaci.
- Žák přijme učitele v roli.

Metodický postup:

1. Úvod do dnešní hodiny

Organizace prostoru: v prostoru třídy

Obsah: rozmístím po třídě několik značek počasí (jasno, polojasno, zataženo, vítr, silný vítr, vichřice, déšť, sníh, bouřka) a děti mají za úkol stoupnout si k té značce, která je něčím oslovila, zaujala. Pokud se u jedné značky sejde více dětí, jejich úkolem bude říct si ve skupině, proč si vybrali zrovna tuto značku. Co je na ní zaujalo a proč. Určí si svého mluvčího a ten řekne, na čem se ve skupině shodli, zda je zaujalo to samé, a o čem si myslí, že bude dnešní hodina. – 5 minut

2. Značky počasí

Organizace: v kruhu

Obsah: povídání si s dětmi o tom, co značky znázorňují – jaké počasí? K čemu je to dobré a k čemu mohou sloužit? S dětmi se dostaneme k tématu předpovědi počasí. – 5 minut

3. Hudební ztvárnění počasí

Organizace: v prostoru třídy si každá skupina najde svůj prostor, aby nerušila další skupiny

Obsah: učitel děti rozdělí do 4 skupin. Každé dá jeden lísteček s jednou značkou počasí, a každá skupina dostane Orffovy nástroje. Úkolem skupiny je ztvárnit pomocí hudebních nástrojů, ale i pomocí hry na tělo počasí dle jejich značky, kterou dostaly – tak, aby to ostatní skupiny poznaly. Ostatní skupiny, které hádají, si zavrou oči a poslouchají. Čas na přípravu: 5 minut, čas na hudební ztvárnění všech skupin: 5 minut

4. Technika: zvukový záznam

Organizace: v prostoru třídy

Obsah: učitel pustí nahraný zvukový záznam, na němž bude reportér informovat o záplavách ve Zlínském kraji. Děti se snaží „vyčíst“ prostředí, děj. Záznam: „Prudká voda, která se ve čtvrtek přehnala řadou obcí ve Zlínském kraji, odřízla obec Rusavu od zbytku světa. Jediná příjezdová cesta do Rusavy se zborčila a stala se tak neprůjezdnou. V obci zůstali uvěznění obyvatelé i turisté, kteří jsou ubytováni v hotelích. Asi čtyři domácnosti jsou podle starosty bez vody.“

Zdroj:

<http://tn.nova.cz/zpravy/domaci/vystraha-meteorologove-varuji-pred-vydatnymi-srazkami-hrozi-i-lokalni-povodne.html>

<http://tn.nova.cz/zpravy/domaci/nebezpeci-hladiny-rek-budou-stoupat-cely-viken-nedele-bude-kriticka.html>

5. Technika: vyprávění

Organizace: jako v předchozím kroku

Obsah: učitel dětem řekne: „Právě jste slyšeli aktuální stav situace ve zlínském kraji. Situace je dosti vážná. Jste reportéry odborného pořadu o počasí. Zjistěte dostatek informací od meteorologů, abyste mohli informovat občany. Během zítřejšího dopoledne budeme vysílat reportážní vstupy na toto téma.“

6. Technika: nepřipravená improvizace s TIR

Organizace prostoru: v prostoru třídy

Obsah: učitel je v roli meteorologa (kostýmní znak bílý plášť) a děti v roli novinářů na tiskové konferenci. Novináři si mohou dělat během tiskové konference své poznámky, mohou se také ptát na otázky, které je zajímají. Učitel má připravený rámcový scénář toho, co chce dětem sdělit. Jejich cílem je získat co nejvíce informací o povodni, která zasáhla celý moravskoslezský kraj a zjistit předpověď na další dny. Učitel popisuje, nakolik je situace vážná, jaký stav ohrožení v nejbližších dnech očekávají a jaké jsou vyhlídky pro další týden („Počasí na Moravě a ve Slezsku ovlivňuje tlaková níže se středem nad Ukrajinou. Večer a v noci na pátek zasáhl Moravu a Slezsko vydatný déšť se srážkovými úhrny 20-50 mm ve Zlínském a Olomouckém kraji, 30-70 mm v kraji Moravskoslezském. V oblasti Beskyd mohou srážky dosáhnout 80-100 mm. Dnes a ve středu budou srážky slábnout. Ve čtvrtek bude zataženo a při zvětšené oblačnosti ojediněle přehánky. Velká oblačnost a déšť budou přicházet v pátek odpoledne od severu a budou se rozšiřovat směrem k jihu až jihovýchodu. Trvalé a místy vydatné srážky tedy čekáme v pátek, v noci na sobotu a v sobotu. Nejvydatnější srážky se očekávají na severu, hlavně v horách, kde by podobně jako v minulých hodinách na severovýchodě území mohlo spadnout až 100 mm

srážek. Dají se proto očekávat vzestupy hladin řek a dosažení stupňů povodňové aktivity. Výstraha platí pro devět krajů (Karlovarský kraj, Kraj Vysočina, Královéhradecký kraj, Liberecký kraj, Moravskoslezský kraj, Olomoucký kraj, Pardubický kraj, Ústecký kraj, Zlínský kraj) od soboty 17.00 do neděle 23.59. Nyní ovlivňuje počasí na Moravě a ve Slezsku oblast nízkého tlaku vzduchu se středem nad Ukrajinou, která není naštěstí tak mohutná, aby zasahovala a přinášela extrémní srážky také do Čech. Velké dopady nejsou dány ani tak srážkami a intenzitou povodní, ale zejména osídlením v blízkosti řek.“). Záleží na otázkách dětí. Učitel musí být velmi dobře obeznámen informacemi, které se týkají počasí a podnebí, předpovědi počasí. Níže jsou informace o počasí a podnebí ČR, které může použít jako další argumenty. Podnebí v ČR je mírné, ale počasí dosti proměnlivé. Vodní srážky, déšť a kroupy jsou nyní dosti silné. Také směr, síla a rychlost proudění vzduchu hraje v tomto významnou roli. V naší republice je podnebí ovlivněno zejména výškovou členitostí krajiny. S vyšší nadmořskou výškou klesá teplota a zvětšuje se množství srážek. Na horách je chladněji a zima tam trvá déle než v nížinách, kde je tepleji a zimy jsou kratší než na horách. V naší republice se vytvořily různé podnebné oblasti (teplá, mírně teplá a chladná oblast). V tomto kroku jde o to, seznámit děti s novými pojmy, aby je pak mohly uplatnit v pozdějších krocích. – 10 minut

Zdroj:

<http://aktualne.centrum.cz/domaci/zivot-v-cesku/clanek.phtml?id=668534>

http://www.rozhlas.cz/planetarium/priroda/_zprava/531882

7. Práce s mapou

Organizace: každá skupina si vytvoří ve třídě svůj prostor

Obsah: učitel děti rozdělí do 5 skupin. Každá skupina dostane od učitele balíček papír, na kterém bude obrys ČR. Jejich úkolem bude zakreslit do mapy značky počasí dle předpovědi z tiskové konference na následující dny (děti mohou použít zápisky z tiskové konference). Každá skupina bude předpovídat jiný den (předpověď počasí na dnešek, zítřek, čtvrtek, pátek, sobotu). Značky: jasno, polojasno, zataženo, vítr, silný vítr, vichřice, déšť, sníh, bouřka. Čas na přípravu: 10 minut, čas na ukázky předpovědních map: 5 minut

8. Technika: reportáže

Organizace: v prostoru třídy jsou vytvořeny dvojice

Obsah: děti si ve dvojici určí role (novinář a obyvatel záplavové oblasti). Novináři se sjíždějí do záplavových oblastí, aby se dozvěděli více informací od samotných obyvatel a přinesli do svých zpravodajských relací reportáže přímo z místa záplavové oblasti. Novináři mají za úkol natočit reportáž s obyvateli. Na papír si zapisují otázky, které chtějí obyvatelům položit a k nim si budou psát také jejich odpovědi. Po cca 2 minutách se role ve dvojici otočí. Na pokyn „štronzo“ všechny dvojice znehybní a na dotyk učitele vyjádří své momentální pocity. – 10 minut

9. Technika: připravená skupinová improvizace - Předpověď počasí

Organizace: v prostoru třídy

Obsah: učitel děti rozdělí do 4členných skupin. Děti si rozdělí role (moderátor, výtvarník, scénárista, režisér). Každá skupina připraví reportáž předpovědi počasí do odborného pořadu o počasí. Každá skupina obdrží obálku s informacemi daného státu, pro který budou předpověď připravovat (ČR, Slovensko, Německo, Norsko, Španělsko, Japonsko, Mexiko). Moderátorka televizní předpovědi počasí bude předpovídat počasí podle obrázků. Připomeneme, aby v roli moderátorů nezapomněli zřetelně vyslovovat a používat také nonverbální komunikaci, gesta. Výtvarník bude kreslit obrázky na základě značek o počasí. Scénárista připraví scénář do čtecího zařízení, který bude moderátorka číst. Režisér bude režírovat všechny členy skupiny tak, aby stihly v časovém limitu všechno připravit a nacvičit. Příklad: Dnes bude jasno až polojasno, na severozápadě území při zvětšené oblačnosti ojediněle přeháňky nebo bouřky. Nejvyšší denní teploty 29 až 32 stupňů celsia. Každá skupina bude mít k dispozici balicí papíry, fixy, reálný mikrofón. Po přípravě a zkoušce budou skupiny postupně ukazovat své předpovědi. Čas na přípravu včetně jejich zkoušky: 15 minut, čas na předvedení všech skupin: 10 minut

10. Technika: řízená reflexe

Organizace prostoru: v kruhu

Obsah: povídání si s dětmi o tom, co nového se dnes dozvěděly, kdo se cítil dobře v roli moderátora předpovědi počasí? Kdo se cítil raději v jiné roli a proč? Jak je možné, že ve stejném dni je na různých místech světa zcela odlišné počasí? Někde hlásí tsunami, někde je 40 stupňů celsia? Navštívily jste někdo nějakou cizí zemi či stát, kde bylo odlišné podnebí než tady v České republice? Kde to bylo a jak je možné, že podnebí bylo tak odlišné? - 10 minut

3.5.4. Scénář 4. lekce

Téma: Český stát za vlády Lucemburků

Čas: 90 minut

Pomůcky: knihy, obrázky Lucemburků, balicí papíry, papíry, psací potřeby, texty k Lucemburkům, časová osa na balicím papíru

Nároky na prostor: přemístění lavic pro vytvoření většího prostoru ve třídě

Vzdělávací oblast: Člověk a jeho svět, Jazyk a jazyková komunikace

Výstupy z RVP:

- Žák využívá knih jako informačních zdrojů pro pochopení minulosti.
- Žák dokáže pracovat s verbálním textem a sbírat z něj informace.

Oborové cíle:

- Žák získá nové poznatky o životě Lucemburků (Jana Lucemburského, Elišky Přemyslovny, Karla IV., Václava IV., Zikmunda Lucemburského) a získá představu o rodinných vztazích.
- Žák popíše, jaký byl život Karla IV. a jak vládnul.
- Žák porovná vládu Jana Lucemburského a Karla IV.

Cíle dramatické výchovy:

- Žák uplatní zjištěná fakta v kreativní činnosti – při ŽO.
- Žák prostřednictvím živého obrazu vyjádří zásadní okamžik z úryvku textu.
- Žák napíše v roli Karla IV. jednu událost z jeho života.
- Žák je schopen empaticky vnímat.

Metodický postup:

1. Četba textu

Organizace prostoru: v kruhu

Obsah: učitel čte z knížky: („V Českém království, ležícím přímo uprostřed Evropy, v raném středověku vládli knížata a králové z rodu Přemyslovců. Když zemřel jejich poslední mužský potomek, Václav III., rod Přemyslovců vymřel po meči a český stát potřeboval panovníka. Žádný z uchazečů o český trůn nezískal podporu české šlechty, a tak propukly spory, boje a hádky o korunu, které trvaly čtyři roky. Po Přemyslovcích nakonec nastupují na trůn panovníci z rodu Lucemburků. Českým králem se stal Jan Lucemburský, který si vzal za ženu princeznu Elišku Přemyslovnu.“).

Zdroj: Stříbrná, I. a kol. *Vlastivěda 4: Hlavní události nejstarších českých dějin*. s. 25.

2. Technika: zapisování na balicí papír

Organizace prostoru: sezení v kruhu

Obsah: děti zapisují na balicí papír vše, co se dozvěděly z předchozího kroku, co jim utkvělo v paměti. Také se jich ptáme, jestli všemu porozuměly, zda ví, co znamená, když rod vymře po meči apod. Učitel se dětí zeptá, proč si myslí, že se učí také o Elišce Přemyslovně, když není Lucemburk. – 10 minut

3. Seznámení se s osobnostmi rodu Lucemburků

Organizace prostoru: v prostoru třídy

Obsah: učitel dětem řekne, že se teď seznámí s dalšími Lucemburky. Po třídě jsou vyvěšeny obrázky historických osobností (Jana Lucemburského, Elišky Přemyslovny, Karla IV., Václava IV., Zikmunda Lucemburského). Každý si stoupne k jednomu obrázku. Pokud se jich sejde u jednoho obrázku více, řeknou si, proč si vybrali zrovna tento obrázek a zda poznávají osobu z obrázku. Učitel dětem řekne, že dnes nahlédneme společně do jejich životů. - 5 minut

4. Technika: živé obrazy s titulkem

Organizace prostoru: v prostoru třídy si každá skupina udělá prostor, aby se vzájemně nerušila.

Obsah: děti jsou rozděleny do 4 skupin. Každá skupina dostane text vztahující se k jedné osobnosti z rodu Lucemburků. Přečtou si text a shodnou se alespoň na jednom důležitém okamžiku života dané postavy. K němu vytvoří živý obraz a napíší na papír titulek, vztahující se k ŽO. Ten pak předají učiteli. Ten jej přečte, jakmile skupina ŽO znázorní. Bude to takové fotoalbum ze života Lucemburků. Na závěr vždy jeden zástupce ze skupiny řekne svými slovy, co se ze svého textu dozvěděli. Čas na přípravu: 10 minut, čas ukázky ŽO všech skupin: 5 minut

Jan Lucemburský

Česká šlechta si po dlouhých sporech vybrala za krále vévodu Jana Lucemburského a oženila ho s princeznou Eliškou Přemyslovnou, sestrou zavražděného Václava III. Jan byl synem římskoněmeckého krále. Nerozuměl dobře ani českému jazyku, ani české zemi. Doma mnoho nepobýval, ale podařilo se mu pro Čechy získat další nová území. Byl odvážným bojovníkem a účastnil se mnoha bitev i rytířských turnajů. České království za Janovy nepřítomnosti hodně upadalo, propukaly další nepokoje, česká šlechta se stále víc snažila omezovat panovníkovu moc. Jan Lucemburský padl v bitvě u Kresčaku ve Francii, kde bojoval jako spojenec francouzského krále. Po Janově smrti v roce 1346 nastupuje na český trůn jeho syn Václav známý jako Karel IV.

Karel IV.

Roku 1316 se Elišce Přemyslovně a Janu Lucemburskému narodil syn Václav. Od sedmi let vyrůstal ve Francii. Jméno Karel přijal podle svého kmotra – francouzského krále. Ve Francii získal velmi dobré vzdělání. Naučil se především číst a psát, což tenkrát uměli jen někteří evropští panovníci. Ovládal také několik cizích jazyků. Na přání šlechty a se svolením otce odjel do Čech, aby obnovil pořádek a vážnost krále – svého otce Jana Lucemburského. Ten v Čechách pobýval jen málo a od bohaté české šlechty si často půjčoval peníze pro svůj nákladný život. Karel platil otcovy dluhy, trestal loupeživé bandy, které se po jeho nástupu na trůn potulovaly kolem cest. Dal opravit v té době velmi zpustlý a zanedbaný Pražský hrad. Ještě za života otce se roku 1346 stal Karel IV. římskoněmeckým králem (vládcem Římskoněmecké říše). Po smrti Jana Lucemburského byl v roce 1347 slavnostně

korunován také českým králem. Na českém trůně byl prvním vladařem jménem Karel, zatímco na římskoněmeckém trůně byl čtvrtým panovníkem tohoto jména. Proto se používá označení Karel IV.

Václav IV.

Po smrti Karla IV. nastoupil na český trůn starší z jeho dvou synů Václav IV. Byl vzdělaný, ale politika a vladařské povinnosti ho příliš nezajímaly. Mnoho času věnoval svým zálibám, zejména lovu zvěře. Proti králi vystupovala česká šlechta i bratr Zikmund, do sporů se dostal také s církví. Za vlády Václava IV. nastaly v Českém království, podobně jako v celé Evropě, zlé časy. Velké množství obyvatel v této době umíralo na nemoc zvanou mor, po kraji řádily tlupy zlodějů a loupeživých rytířů. Mezi prostými lidmi a nižší šlechtou sílil odpor proti zkažené církvi. Spory o moc v církvi způsobily, že najednou vládli tři papežové a lidé nevěděli, komu mají věřit. Kněží, mniši i papežové místo toho, aby oddaně sloužili Bohu, jen hromadili moc a majetek. Bohatli zejména prodejem odpustků, kterými se bohatí lidé mohli vykoupit ze svých prohřešků. Nastala doba Mistra Jana Husa, který stál v čele nespokojenců s poměry v církvi. Byla to doba těsně před propuknutím husitských válek. Těch se Václav IV. nedožil, zemřel těsně před rozpoutáním husitských bojů v roce 1419.

Zikmund Lucemburský

Nástupcem Václava IV. se stal jeho bratr Zikmund. Po otci Karlu IV. byl výborným diplomatem. Dokázal řešit problémy uvnitř církve. Církev měla tři papeže a právě Zikmund dokázal prosadit volbu jediného z nich. V té době už v zemi naplno propukly husitské války. I když byl Zikmund korunován českým králem, husité jeho volbu neuznali a za krále ho nechtěli. Až po letech vyčerpávajících husitských válek došlo v zemi k dohodě. Rok po přijetí Zikmunda Lucemburského na český trůn však Zikmund zemřel bez mužského nástupce (měl pouze dceru). Jeho smrtí roku 1437 rod Lucemburků vymřel po meči, stejně jako před nimi vládnoucí rod Přemyslovců. Zikmund Lucemburský je nechvalně znám pod přezdívkou „šelma ryšavá“.

Zdroj textů: Stříbrná, I. a kol. *Vlastivěda 4: Hlavní události nejstarších českých dějin*. s. 25-26, 28.

5. Rodokmen

Organizace: sezení v kruhu

Obsah: učitel položí doprostřed kruhu obrázky osobností Lucemburků a děti se budou snažit z nich vytvořit rodokmen Lucemburků (nejprve se děti zeptáme, zda ví, co znamená rodokmen, necháme tento pojem někoho z dětí vysvětlit ostatním). V tomto kroku jde o uspořádání vztahů mezi Lucemburky. - 5 minut

6. Technika: vyprávění

Organizace: jako v předchozím kroku

Obsah: učitel dětem řekne, že se teď seznámily s nejdůležitějšími osobnostmi rodu Lucemburků a teď se vrátíme v čase zpátky a podíváme se na život malého chlapce (Karla IV.).

7. Práce ve skupinách

Organizace: skupiny si najdou ve třídě svůj prostor

Obsah: každá skupina dostane text, který si přečtou a na základě zjištěných faktů a informací vytvoří tři ŽO. Ostatní skupiny aktivizují pozornost a zkusí přijít na to, co by mohl obraz znázorňovat. Poté zástupce skupiny řekne svými slovy, o čem jejich text byl, nebo se děti ve skupině střídají. Čas na přípravu 10 minut, čas na předvedení všech skupin 10 minut. Učitel vyzývá skupiny dle jejich textu – chronologicky, tak, jak se události odehrály.

Princ Václav

Roku 1316 se královským manželům narodil první syn, jenž dostal jméno Václav. Víc než panování a správa země však krále zajímal rytířský život. Nesměl chybět na žádném turnaji, na žádné výpravě nebo vojenském tažení svých spojenců. O království se nestaral, jen potřeboval stále víc a víc peněz. U českých šlechticů král Jan nebyl ve velké oblibě. Proto snadno uvěřil, že ho jeho manželka Eliška chce připravit o trůn a vládu, a nechal ji i s dětmi uvěznit. A tak maličký Václav prožil první roky svého života se sestrami a matkou na hradě Lokti, od tří let pak byl sám v mohutných zdech královského hradu Křivoklátu. V té době znal z české země jen červené větve borovic. Dlouhé hodiny se díval, jak se kolébají ve větru. Víc z okna jeho cely vidět nebylo.

Paříž

U Lucemburků bylo zvykem dávat syny na vychování do Francie. V sedmi letech putoval Václav z ponuré hradní samoty přímo do Paříže ke královskému dvoru. Dvůr francouzského krále byl v té době vzorem pro celou Evropu: co nebylo v Paříži, nebylo nikde; co měla Paříž, chtěli všichni. Paříž Václavovi štědře otevřela brány do dosud nevidaného světa nádhery, rytířství a kultury. O výcvik a vzdělání mladého prince bylo výborně postaráno. Sotva se Václav vrátil z turnaje či z lekce šermu, pospíchal na kázání, studovat náboženské texty nebo rozprávět s mistry na pařížské univerzitě v Sorbonně. Na počest svého strýce, francouzského krále, přijal Václav při církevním obřadu biřmování nové jméno Karel. V Paříži ho také oženili se stejně starou princeznou Markétou z Valois, které pro její světlé vlasy říkali Blanche, Blanka. Když bylo Karlovi patnáct let, otec ho poslal do rodového sídla v Lucemburku, a potom dál do Itálie. Na dojem, jaký v něm zanechala Paříž, ale Karel v budoucnu nikdy nezapomněl.

Návrat domů

V Itálii Karel spravoval území ovládaná Lucemburky jako zástupce svého otce. V Itálii také obdivoval antické památky, nádheru italských měst a jejich umění i kulturu. Čechy zatím po smrti královny Elišky prožívaly dobu hlubokého úpadku. Královský majetek byl rozprodán nebo dán do zástavy, úředníci královské kanceláře pracovali špatně nebo vůbec a hordy loupeživých rytířů se proháněly zemí. Proto roku 1333 Jan Lucemburský poslal syna, aby se v zemi pokusil udělat pořádek. Karla čekal nelehký úkol. Musel obnovit panovnickou moc a právo v zemi, která mu byla skoro cizí. A také se znovu naučit český jazyk, který za pobytu ve Francii zapomněl. Oporou mu byla manželka Blanka, která za ním do Čech přijela nedlouho poté.

Král český a král římský

Svatá říše římská byla volným svazkem křesťanských zemí, které se ale neřídily jednotnými pravidly a zákony. Sněm kurfiřtů, říšských úředníků a šlechticů, volil římského krále, panovníka nadřazeného ostatním vladařům a jakéhosi nejvyššího ochránce křesťanské církve. Roku 1346 se římským králem stal právě Karel. Ve stejném

roce se rozhořela válka mezi Francií a Anglií. Rozhodující bitva proběhla u vesničky Crécy na severu Francie, česky nazývané Kresčak. Po boku svého příbuzného, francouzského krále Filipa VI. stanul i Jan Lucemburský se synem a pěti sty těžkooděnci. Vinou špatného velení bylo brzy jasné, že bitva je pro Francouze ztracená. Přesto král Jan, v té době již na obě oči slepý, přikázal, aby jeho koně vedli do největší bitevní vřavy. „Český král z boje nikdy utíkat nebude!“ řekl prý. Toho dne Karel ztratil otce. A toho dne se také stal novým českým králem. Ke své a Blančině korunovaci nechal vyrobit nové koruny. Koruna českých králů je z ryzího zlata a zdobí ji bezmála sto drahokamů. Sedm klíčů od skříně v chrámu sv. Víta, kde je uložena, má v držení sedm představitelů státu, církve a města Prahy.

Korunovace v Římě

Pátého dubnového dne roku 1355 časně ráno se rozezněly všechny římské zvony. Za jejich dunění, za zvuků fanfár, trub a bubnů vstupoval do věčného města průvod českého a římského krále Karla. Na prostranství před chrámem sv. Petra, kde se tísnily tisíce poutníků z celé Evropy, průvod zastavil. Italští, němečtí a čeští šlechtici, kteří byli pro své zásluhy vybráni, po jednom předstupovali před krále, aby je dotekem meče pasoval na rytíře. Po slavnostní mši ve Svatopetrském chrámu kardinál vložil králi a královně na hlavu říšské koruny. Tím okamžikem se král Karel z Čech, kterému byl při obřadu korunovace předán legendární meč zakladatele říše Karla Velikého, stal císařem římským, vládcem tehdejšího křesťanského světa. Jeho oficiální latinský titul zněl Karolus Quartus divina favente clemencia Romanorum imperator semper augustus et Boemie rex. Teprve až po své korunovaci se Karel začal podepisovat Karel IV., jako čtvrtý římský císař toho jména.

Syn a dědic

Roku 1361 dala Anna Svídnická císaři vytouženého dědice, syna Václava. Oslavy v Praze i v Norimberku, kde se princ narodil, trvaly mnoho dní. Královští rodiče dítě hned po narození zvážili a do katedrály v Cáchách poslali darem jeho váhu ve zlatě jako dík nebesům. Už v útlém věku nechal Karel syna korunovat českým králem, což mělo za následek, že dvouletý hošík předsedal sněmům české šlechty. Velkou péčí Karel IV.

věnoval synově výchově. Václav již v dětství mluvil a psal česky, německy a latinsky. Po složitých jednáních byl ještě ani ne patnáctiletý Václav zvolen římským králem.

Znovu Paříž

Císař po dlouhá léta trpěl dnou, bolestivým onemocněním kloubů. Při jednom z lovů na západní hranici Čech se svou družinou náhodně objevil místo, kde ze země tryskaly horké prameny s léčivými účinky. Protože k pramenům přicházelo mnoho lidí, kteří neměli kde pobývat, dal císař na místě založit městečko, které dostalo název Karlovy Vary. Tady později léčil horkými koupelemi také své vlastní neduhy. Přes pokročilou nemoc se roku 1378 vydal do Paříže, ke dvoru svého synovce Karla V. Putování Francií, pro nemocného císaře jistě namáhavé a bolestivé, však bylo milé jeho duši a plné vzpomínek na dětství. Chrám ve městě Sant-Denis byl první, kde jako chlapec viděl lomený oblouk a pilíře podepírající zdi – na tento kostel myslel, když zakládal pražské chrámy. Na pařížském dvoře byl králem přijat velkolepě a se všemi poctami.

Otec vlasti

V listopadu roku 1378 Karel IV. na Pražském hradě zemřel. Bylo mu dvašedesát let. Pověst praví, že ve chvíli císařovy smrti se samy od sebe rozezvonily všechny pražské zvony. Prý se tak Praha loučila s panovníkem, který jí dal tolik dobrého. Císařovo tělo bylo jedenáct dní vystaveno ve velkém sále Královského paláce, aby se mu mohli poklonit smuteční hosté zblízka i zdaleka. Dvanáctého dne začaly smuteční obřady, při kterých měl panovník naposledy projet Královskou cestou z Pražského hradu na Vyšehrad, se zastávkami ve významných chrámech a klášterech. Smuteční průvod čítal na 7 000 lidí. V proslovu, který pronesl doktor pařížské univerzity a hodnostář svatovítské kapituly Vojtěch Raňkův z Ježkova, byl Karel IV. poprvé označen jako pater patriae, otec vlasti. Do královské hrobky v chrámu sv. Víta na Pražském hradě, kterou nechal sám vybudovat, byl pak císař římský a král český uložen tak, jak si přál: nikoli v přepychu a nádheře, ale v prosté rakvi a jednoduchém oděvu.

Zdroj textů: Ježková, A. *Karel IV.*

8. Technika: psaní Vita Caroli

Organizace prostoru: v prostoru třídy si každá skupina najde své místo

Obsah: učitel dětem řekne, že si Karel IV. jako první středověký panovník sepsal svůj životopis, Vita Caroli, Život Karlův, ve kterém popisuje své zážitky. Představte si, že jste Karel IV. a píšete o nějaké události ze svého života. Vyberte si, o čem budete psát a nezapomeňte, že to píšete v roli Karla IV.
– 15 minut

9. Čtení Vita Caroli

Organizace: v prostoru třídy

Obsah: zástupce z každé skupiny přečte událost ze svého života a následně se skupiny snaží seřadit chronologicky podle událostí, které sepsaly – jak se tyto události chronologicky odehrály v životě Karla IV. Na stěně bude připevněna časová osa, do které budou své sepsané události lepit k letopočtům, aby děti byly schopné seřadit na časovou osu historické události podle letopočtů. Při čtení různých událostí dětem přečtu, jak o této události píše Karel IV. ve svém Vita Caroli. Mohou tak porovnávat, v čem se liší jejich popis události od jeho popisu.
- 10 minut

10. Technika: řízená reflexe

Organizace prostoru: v kruhu

Obsah: povídáme si s dětmi o tom, co si dnes odnášejí z dnešní hodiny. Co nového jste se dnes dozvěděli? Přišla vám nějaká informace ze života Lucemburků zajímavá, která to byla, a proč? Proč si myslíte, že je Karel IV. tak důležitou osobností našich dějin, proč zrovna o něm jsme se dnes učili? Jak byste popsali Karla IV., Jana Lucemburského a Zikmunda? Lišili se v něčem od sebe, pokud ano, v čem? - 10 minut

3.5.5. Scénář 5. lekce

Téma: Kulturní rozkvět země za vlády Karla IV.

Čas: 90 minut

Pomůcky: deštník, balicí papíry, slepé mapy, pauzovací papír, obrázky gotických památek, texty ke gotickým památkám, papíry, psací potřeby, odborná literatura

Nároky na prostor: přemístění lavic pro vytvoření většího prostoru ve třídě

Vzdělávací oblast: Člověk a jeho svět, Jazyk a jazyková komunikace

Výstupy z RVP:

- Žák dokáže pracovat s verbálním textem a sbírat z něj informace.
- Žák zdůvodní základní význam kulturních památek.

Oborové cíle:

- Žák pozná znaky gotického slohu.
- Žák pozná nejvýznamnějšími gotické památky vybudované za vlády Karla IV.
- Žák vyhledá na slepé mapě gotické památky.
- Žák naslouchá odbornému textu, který se následně stává zdrojem informací pro vlastní tvorbu.

Cíle dramatické výchovy:

- Žák spontánně vstupuje do role a akceptuje učitele v roli.
- Žák je schopen zapojit se do skupinové improvizace a reagovat na dané okolnosti.
- Žák se pokusí uplatnit zjištěná fakta v roli průvodce a při tvorbě propagačního videa.

Metodický postup:

1. Technika: TIR v roli průvodce

Organizace prostoru: v prostoru třídy

Obsah: TIR drží v ruce deštník a svolává si všechny turisty (děti) k sobě. Počítá, zda jsou všichni. Požádá je, aby se posadili. Povídá jim, jaký průběh dnešního cestování po gotických památkách je čeká, oznamuje jim, že za Karla IV. bylo postaveno mnoho staveb, proto se říká o době, kdy vládl Karel IV., doba kulturního rozkvětu země. – 5 minut

2. Ukázka gotických památek

Organizace: v kruhu

Obsah: učitel v roli průvodce dětem ukazuje obrázky gotických památek, které dnes společně navštíví. Děti sepisují na balicí papír, které prvky

architektury se na stavbách objevují (opakují). Všímejte si výšky a šířky staveb, oken, zdobení, soch apod. Někdo z dětí pak shrne, co je typické pro gotický sloh – na základě vypořádání gotických památek. – 5 minut

3. Slepá mapa

Organizace: v kruhu

Obsah: učitel v roli průvodce dětem předkládá slepou mapu se slovy: „Kdyby se z vás někdo náhodou ztratil, ukážeme si na mapě, kde se památky nachází, abyste věděli, kam máte jít.“ V kruhu jsou položeny slepé mapy a děti budou mít za úkol najít přes průsvitku, kde se památky nacházejí. – 10 minut

4. Technika: připravená improvizace v malých skupinách

Organizace: v prostoru třídy

Obsah: TIR v roli průvodkyně řekne: „A nyní pojedeme k první památce...“ – učitel zachrchlá, deštník položí na zem a v tu chvíli se stává vypravěčem: „Paní průvodkyně ztratila hlas, ale naštěstí měla texty k jednotlivým památkám. Nyní vytvoříte 4členné skupiny, každá obdrží text k jedné gotické památce. Stanete se průvodci vaší cestovní kanceláře. Vymyslete pro ni název. Dnes budete provádět turisty vaší památkou. Nastudujte si text k památce a potom nám památku představíte a popíšete v časovém limitu cca 2 minuty. Čas na přípravu: 10 minut, čas na představení všech památek 15 minut

Karlův most - Karlův most je nejstarší stojící most přes řeku Vltavu v Praze a druhý nejstarší dochovaný most v České republice. Karlův most nahradil předchozí Juditin most, stržený roku 1342 při jarním tání ledů. Základní kámen k mostu novému položil Karel IV. osobně 9. července roku 1357 v 5 hodin 31 minut. Datum a přesný čas vyjádřené číselnou řadou 1-3-5-7-9-7-5-3-1 hvězdáři určili jako okamžik nejvhodnější pro zdárné dokončení stavby. A povedlo se: dnes je Karlův most jedním z nejstarších kamenných mostů ve střední Evropě. Stavitelem mostu byl Petr Parléř. Kvůli větší pevnosti zdiva přidávali dělníci do malty syrová vejce. Protože jich bylo potřeba veliké množství, na králův příkaz se vejce svážela ze všech českých měst a městeček. Most je na obou koncích chráněn věžemi, které tvořily součást opevnění Starého Města a Malé Strany. Praha se stala i díky kamennému mostu významnou zastávkou na evropských

obchodních cestách. Původně se mu říkalo jen *Kamenný* nebo *Pražský most*. Karlův most spojuje Staré Město s Malou Stranou. Je 515,76 metrů dlouhý a jeho šířka je 9,40 až 9,50 m. Je tvořen šestnácti oblouky.

Zdroj: Text je úryvkem z knížky A. Ježkové, Karel IV.

Emauzský klášter neboli klášter benediktinů u chrámu P. Marie a slovanských patronů, zvaný Na Slovanech či Emauzy, byl založen 21. listopadu 1347 českým králem a římským císařem Karlem IV. Lucemburským pro řád slovanských benediktinů. Nachází se v Praze 2 na Novém Městě, na území vymezeném ulicemi Vyšehradská, Trojická, Pod Slovany a Na Slovanech. Původně se klášter nazýval Na Slovanech, kvůli slovanským řeholníkům, kteří zde působili. Druhé jméno kláštera se odvozuje od toho, že se při jeho vysvěcení v roce 1372 předčítala část evangelia o zjevení Ježíše Krista učedníkům cestou do Emauz, a toto biblické jméno se poté ujalo. Pět novoměstských kostelů, založených Karlem IV. tvoří pravidelný kříž.

Zdroj: http://cs.wikipedia.org/wiki/Emauzsk%C3%BD_kl%C3%A1%C5%A1ter

Karlova univerzita - Karel IV. si dobře uvědomoval důležitost vzdělání, a proto v roce 1348 založil v Praze první univerzitu ve střední Evropě – dnešní Karlovu univerzitu. Kromě Čechů na ní studovalo i mnoho zahraničních studentů. Pozval do Prahy významné mistry, právníky, kněze a lékaře, což zajistilo české univerzitě mezinárodní slávu. „Aby nemuseli naši věrní obyvatelé království, kteří lační po plodech věd, v cizině žebrať o almužnu, ale aby nacházeli v království stůl k hostině připravený,“ napsal v zakládací listině. Pražská univerzita je první vysokou školou ve střední Evropě, která měla již od svého založení čtyři fakulty: artistickou neboli filozofickou, právnickou, lékařskou a teologickou. Karel IV. založil také univerzitní kolej, Collegium Caroli, dům, kde bydleli profesori a studenti a kde se vyučovalo. Karel věnoval koleji také knihovnu s téměř dvěma tisíci svazky, která se z části zachovala dodnes.

Zdroj: Text je úryvkem z knížky A. Ježkové, Karel IV.

Katedrála svatého Víta je největším a nejvýznamnějším pražským chrámem. Kromě bohoslužeb se zde odehrávaly i korunovace českých králů a královen. Je místem uložení ostatků svatých zemských patronů, panovníků, šlechticů a arcibiskupů. Chrám je třetím

kostelem stejného zasvěcení na témže místě. Kolem roku 925 zde kníže Václav I. založil románskou rotundu, která byla po roce 1060 přestavěna v trojlodní baziliku se dvěma věžemi. Význam katedrály vzrostl zejména po zřízení pražského biskupství (r. 973). Roku 1344 zahájil Karel IV. stavbu gotické katedrály. První stavitelé, Matyáš z Arrasu a později Petr Parléř, postavili chór s věncem kaplí, Svatováclavskou kapli, Zlatou bránu a spodní část hlavní věže. Po staletí pak chrám zůstal nedokončen, přestože se někteří panovníci pokoušeli pokračovat ve stavbě. Návštěvníci vstupují do katedrály portálem v západním průčelí, proti průchodu mezi II. a III. nádvořím Pražského hradu.

Zdroj: <http://www.hrad.cz/cs/prazsky-hrad/turisticky-rozcestnik/katedrala-sv-vita.shtml>

Staroměstská radnice v Praze byla založena roku 1338 (jako první v Čechách) na základě privilegia uděleného staroměstským měšťanům králem Janem Lucemburským. Tvoří ji komplex několika domů přiléhajících k Staroměstskému náměstí postupně připojovaných do jednoho celku pro potřeby správy Starého Města pražského. Historicky prvním domem je nárožní raně gotický dům z konce 13. století, který měšťané získali z majetku bohatého kupce Wolfina od Kamene. Dominantou Wolflinova domu je mohutná hranolovitá věž, zvýšená v roce 1364. V této věži vybudovala roku 1381 stavební huť Petra Parléře gotickou radniční kapli. Na počátku 15. století stejná huť připojila k jižní stěně věže stavbu Staroměstského orloje. Po roce 1360 byl na západní straně prvního domu přistavěn druhý dům, ve kterém byla zřízena radní síň. Tato síň s dřevěným gotickým stropem dodnes slouží jako oblíbené místo svatebních obřadů.

Zdroj: http://cs.wikipedia.org/wiki/Starom%C4%9Bstsk%C3%A1_radnice

Kostel Matky Boží před Týnem (lidově Týnský chrám) se nachází na Starém Městě pražském v blízkosti Staroměstského náměstí. Jeho dnešní stavba pochází ze 14. století a patří mezi nejvýznamnější pražské kostely. Na tomto místě stával už v 11. století románský kostelík, který byl nahrazen v druhé polovině 13. století raně

gotickou stavbou. Teprve v polovině 14. století byla zahájena novostavba vrcholně gotického kostela, který se stal hlavním staroměstským kostelem. Jeho architekturu ovlivnili mistři z pražské katedrální huti Matyáše z Arrasu a zejména Petra Parléře. Gotický kostel je vybavený dvojicí gotických věží. Dvojice věží je zakončena bohatě zdobenými pozdně gotickými osmibokými helmicemi, které jsou doplněny čtveřicí nárožních vížek a ještě navíc pročleněny zhruba v polovině své výšky další čtveřicí vysazených ozdobných vížek. Mezi věžemi je sevřen bohatě zdobený, řadou fiál vrcholící gotický štít obsahující barokní reliéf Madony.

Zdroj:

http://cs.wikipedia.org/wiki/Kostel_Matky_Bo%C5%BE%C3%AD_p%C5%99ed_T%C3%BDnem

Staroměstská mostecká věž je považována za jednu z nejkrásnějších gotických staveb v Evropě. Nachází se v Praze na Starém Městě na Křižovnickém náměstí při pravobřežním vstupu na Karlův most na královské cestě. Jedná se o gotickou věž postavenou společně s mostem Petrem Parléřem. Karel IV. totiž stanovil trasu korunovačních průvodů svých následovníků, která vedla přes nový gotický most. Věž má tvar třípatrového hranolu s cimbuřím a vysokou stanovou střechou pokrytou břidlicí. Na jižní straně se nachází hranolovitý přístavek se schodištěm a vlastní střechou, kudy vede vstup do vyšších pater věže. Na ochoz věže se dostaneme po 138 schodech. Výška věže činí 47 metrů. Nárožní věžičky se nacházejí ve výšce 64 metrů.

Zdroj:

http://cs.wikipedia.org/wiki/Starom%C4%9Bstsk%C3%A1_mosteck%C3%A1_v%C4%9B%C5%BE

5. Technika: připravená improvizace v malých skupinách

Organizace prostoru: jako v předchozím kroku

Obsah: děti pracují ve stejných skupinách. Jejich úkolem teď bude vytvořit propagační video na cca 2 minuty pro jejich cestovní kancelář k téže památce. Jejich úkolem je, aby propagační materiál přilákal současné turisty a zvýšil

tak návštěvnost památky. Budou mít k dispozici papíry, psací potřeby a text k památce. Čas na přípravu: 15 minut, čas na ukázky všech reklam: 10 minut

6. Seznámení se s dalšími gotickými památkami

Organizace: v prostoru třídy

Obsah: učitel dětem řekne, že se v dnešní hodině dozvěděly mnoho informací o významných gotických stavbách a ukazuje jim obrázky dalších gotických památek (Hrad Kašperk, Karlovy Vary, Nové Město pražské, Hladová zeď, Karlštejn). Nejprve nechá děti hádat, o jakou památku může jít, pak vyzývá dobrovolníka, aby ukázal památku na mapě.

7. Kreslení gotické stavby

Organizace: v prostoru třídy

Obsah: na závěr každý nakreslí svoji gotickou stavbu. Jsou dvě kritéria: musí obsahovat gotické prvky a nesmí to být památka, která tu dnes zazněla. Bude to vámi vymyšlená gotická stavba. Každý z dětí má k dispozici odbornou literaturu, kde jsou znaky gotického slohu a mohou z ní čerpat. Po nakreslení si uděláme galerii gotických staveb. Položíme je na zem a každý si galerii prohlédne. - 10 minut

8. Technika: řízená reflexe

Organizace prostoru: v kruhu

Obsah: učitel dětem pokládá otázky. Jaká památka tě z dnešního dne nejvíce zaujala a proč? Které památky, o kterých jsme si dnes povídali, jste navštívili? Myslíte si, že poznáte teď gotickou stavbu? Znáte jiné gotické stavby, o kterých jsme dnes ještě nemluvili? Jaké? Kde stojí? Apod. – 10 minut

3.6. Reflexe odučených výukových jednotek

Níže popisuji a reflektuji jednotlivé kroky činností, a pokud jsem v nějakém kroku při realizaci vycítila, že bych ho příště udělala jinak, připsala jsem ke kroku také návrh úpravy.

3.6.1. Reflexe 1. lekce

Krok 1) Uvedení hodiny obrázky domácích zvířat mělo u dětí úspěch. Mým cílem bylo v tomto kroku navodit téma dnešní hodiny a zároveň jsem chtěla, aby se děti osmělily, rozmluvily, aby navázaly kontakt s ostatními. Děti se podle obrázku rozmístily rovnoměrně. U andulky 3 děti, u kočky 3 děti, u myši 4 děti, u králíka 3 děti, u psa 3 děti, u ryby 2 děti, 4 děti byly u morčete. Každá skupinka poznala zvíře na obrázku, až na skupinu, která měla myš (myslely si, že je to krysa). Některé děti říkaly např. u obrázku psa, že mohou pomáhat slepým lidem, nebo může jít i o policejní psy, kteří podle čichu něco hledají apod. Důvodem, proč si vybraly zrovna tento obrázek, byl většinou fakt, že stejné zvíře chovají doma, ale také proto, že ho doma nemají, a rády by si ho pořídily. Děti měly nápady, že dnes se budeme zabývat zvířaty, někdo řekl domácími zvířaty, někdo tipoval, že se budeme učit o původu zvířat. Všechny děti ale tušily, že hodina bude o zvířatech.

Krok 2) Četbou textu jsem chtěla u žáků podnítit jejich zájem. Děti se v průběhu čtení i spontánně zasmály, ale byly jinak velmi pozorné. Měly za úkol zapamatovat si co nejvíce informací, které následně využily v dalším kroku.

Krok 3) Děti do obrysu Veroniky zapisovaly: „Není rozumná, protože dala myš do sklenice, kde se za chvíli udusí!“ „Najde myš.“ „Nikdy neudělá nic pořádně.“ „Má ráda myši.“ „Jsou sourozenci.“ „Chce tu myš doma.“ „Stará se o ní.“ Vně obrysu Veroniky nenapsaly žádnou větu. Do obrysu Martina děti psaly: „Bojí se, protože se rodiče dozvědí, že mají myš!“ „Je starší.“ „Myš mu smrdí.“ Vně obrysu Martina napsaly: „Nenávidí myši!“ „Martin je rozumnější.“

Krok 4) V tomto kroku jsem volila techniku simultánní improvizace proto, aby se děti mezi sebou hned na začátku nepozorovaly, abych poskytla bezpečné prostředí dětem méně ostýchavým. Děti jsem do skupin rozdělila sama.

Krok 5) Technika vnitřní hlasy zde měla funkci reflektivní. Děti díky vnitřním hlasům poznaly, že u každé skupiny to dopadlo trochu jinak. Z vnitřních hlasů bylo patrné, že v mnoha skupinách byli rodiče v údivu a jejich děti se snažily vymlouvat. Zazněly věty typu: „To je ehm...“ „Myš? Ale mami, to není myš, to se ti jen zdá.“ „Co to má znamenat?“ „Co je to tu za nepořádek, co tu dělá ta myš?“ apod.

Krok 6) Technika vyprávění dětem shrnula známé informace.

Krok 7) V tomto kroku bylo cílem aktivizovat pozornost dětí a šlo o to, aby předvádějící dvojice byla pro ostatní dostatečně čitelná. Zajímavé bylo, že děti do své pantomimy chtěly nějak začlenit i myš. Dva kluci za mnou přišli a zeptali se mě, jestli tam může být i myš, což mě potěšilo. Odpověděla jsem, že ano, je na nich, co vymyslí. Děti vymyslely: dávají myšce jíst; myš se jim ztratila a hledají ji; píšou si úkoly a v tom ucítí smrad myšky; děti daly myš do šuplíku a myslely si, že se udusila; udělali díry v šuplíku, aby mohla dýchat a dali jí najíst; vyráběli myšce domeček; Veronika Martina otravovala; honily myš; šli nakoupit krmení pro myš; píšou úkoly a hladí u toho myš; Martin zkoumal myš. Fotky k jednotlivým pantomimám přikládám v příloze.

Krok 8) Zde byly uvedeny příklady z předešlého kroku. Po předchozí aktivní části je v tomto kroku navozena klidná činnost, kde si děti zavřely oči a měly si představovat věci na základě čteného textu.

Krok 9) Děti pozorně naslouchaly čtenému textu a bylo vidět, že je vedl k představám. Někdy se i zasmály čtenému textu. Bylo patrné, že je text zaujal, možná se některé děti s obsahem textu ztotožnily, stalo se jim něco podobného.

Krok 10) V tomto kroku bylo vytvořeno napětí. Děti byly v kolektivní roli opravdu zaskočené situací, tím, s čím TIR přišel. Bylo na nich vidět, i podle jejich reakcí, že je to mrzí a chtějí dát situaci do pořádku. Jedna dívka se chtěla vymluvit, že to udělal Martin. Vystoupila jsem z role a řekla dětem, aby mluvily pravdu tak, jak to bylo. Spíše vyslechly rozčilenou maminku a neodmlouvaly. Některé děti pak přiznaly, že udělaly chybu a řekly, že to napraví.

Krok 11) Zde už děti své připravené improvizace předváděly ostatním. Ostatní děti mohly tak poznat, že každá skupina přišla s jiným řešením. Děti hrály většinou Martina, Veroniku a zvířata. Přišli za mnou chlapci s tím, jestli můžou hrát i zvířata – odpověděla jsem, že ano. Zde mi to přišlo na místě, protože zvířata zde byla jednou

z hlavních postav. Děti předváděly např.: Nika uklidila a maminka ji pochválila, ale přesto jí dala ultimátum, že se to nesmí opakovat, jinak zvířata půjdou z domu. Ve druhé skupince Veronika také uklidila zvířatům a dala vše do pořádku. Ve třetí skupině Veronika úklid odflákla a maminka ji ještě musela popohánět s úklidem. Ve čtvrté skupině Veronika dala zvířata do klece, uklidila po nich nepořádek, a pak přišla maminka na kontrolu a pochválila ji. V páté skupině Veronika také uklidila po zvířatech a v poslední skupině to dopadlo tak, že Veronika svá zvířata prodala. Fotografie improvizací přikládám v příloze.

Krok 12) Reflexe byla zde nutná díky předchozímu kroku. Bylo důležité si s dětmi sdělit, jaká je Veronika chovatelkou a jak člověk vlastně pozná správného chovatele? Děti tvrdily, že podle počtu chovaných zvířat se to nepozná, čím více zvířat chovám, neznamená, že se o ně starám. Také jsme si povídali o tom, jaká zvířata jsou vhodná chovat v bytě a v rodinném domě se zahradou. Děti se shodly na tom, že malé psy chováme raději v bytě a velké psy tam, kde mají dostatek prostoru pro volný výběh. Jedna dívka však řekla, že bydlí v bytě, ale chovají doma dobrmana, podotkla však, že mají i zahradu, protože bydlí v přízemním bytě.

Krok 13) Zde vyprávění vnáší novou informaci – myška je asi nemocná a Veronika musí jít s myškou za veterinářem.

Krok 14) V tomto kroku bylo cílem dětem předat informace o chovu domácích zvířat skrze TIR v roli veterináře. Hra v roli umožňuje hrát ve fiktivní situaci postavu bez možných sankcí. Děti na moji hru přistoupily a i ony v roli Veroniky se mnou hrály „tady a teď“. Zástupný předmět myšky byla smotaná rukavice. Začalo se tím, že mi ji předal jeden chlapec. Děti v roli Veroniky si pak se mnou povídaly o tom, jak se starají o svá další zvířata. Já jim pak v roli veterináře říkala, čím by měli myšku a ostatní zvířata správně krmit apod. Někdo z dětí tvrdil, že jim maminka nechce koupit terárium pro myšku. Řekla jsem, že jsem s maminkou mluvila po telefonu a že jsme domluvené, že jej koupí.

Krok 15) Každý psal Veronice dopis. Některé z nich uvádím v příloze. Jeden dopis mě mile překvapil, neboť dotyčná osoba, která jej psala, si opravdu při psaní uvědomovala povahové vlastnosti Veroniky. Soudím tak podle způsobu, jak dopis napsala. Všechny dopisy jsme nestihli přečíst, ale přečetla jsem dětem alespoň 5 dopisů,

děti strašně toužily po tom, abychom alespoň některé přečetli. Některé děti psali dopis v roli veterináře, jiné zase v roli tajemníka, kamaráda, pomocníka nebo za sebe.

Krok 16) Reflexe zde umožňuje vyjádřit slovně své pocity z dnešní hodiny, vyjádřit se k danému tématu, podělit se s ostatními se svojí vlastní zkušeností. Některé děti za mnou přišly i po hodině a jedna dívka mi např. řekla, že jim před 2 dny umřely dvě rybičky, nebo jeden chlapec mi řekl, že doma chovají morče, a proto charakteristiku morčete včetně potravy, kterou žere, nemusel hledat v knížce, ale psal to ze své hlavy, protože ví, co žerou, a jak vypadají. Osobně jsem z dnešní lekce měla velmi dobrý pocit. Děti byly namotivované příběhem, měly potřebu se mnou mluvit o domácích zvířatech i po hodině, spolupracovaly ve skupinách, některé přicházely s originálními nápady např. dopisy pro Veroniku viz příloha.

Krok 17) Kresba domácího mazlíčka je pro učitele ověřením si toho, do jaké míry děti pochopily chov domácích zvířat a informací, jak děti s naloženými informacemi umějí pracovat. Bohužel na tuto aktivitu nám zbylo málo času. Proto jsem dětem dala na výběr, že pokud si kresbu včetně popisu zvířete chtějí dodělat, mohou tak učinit doma, a dala jsem jim termín, že svou práci musí odevzdat do 3 dnů. Knížky jsem jim půjčila s sebou domů. Učinilo tak asi pět dětí.

3.6.2. Reflexe 2. lekce

Krok 1) V tomto kroku jsem chtěla docílit, aby se děti odpoutaly od předchozích hodin, zároveň jsem chtěla navodit téma dnešní hodiny. Šlo o pohybovou aktivitu při hledání indicií, soustředění a pozornost při skládání rozstříhaných textů hádanky. Také jsem chtěla u dětí podnítit jejich zájem o lesy. Instrukci jsem dětem zadala hned na začátku. Řekla jsem, že nejprve si každý vylosuje kartičku, až ji všichni dostanou, seskupí se podle barev do skupin a každá skupina si určí místo, na které budou přinášet své indicie. Ty pak začnou hledat podle barev své skupiny. Kdo najde všechny indicie (řekla jsem předem počet), zkusí hádat, o čem může být dnešní hodina – skupina, která bude mít tip, vyšle zástupce pro další indicii (rozstříhaný text hádanky), po jejím složení napíší na papír, co si myslím, že by mohlo být tématem dnešní hodiny. Kdo má napsáno, tipne si, v jaké zemi je les z obrázku – pomůže jim zástupce zvířete žijícího v této zemi. Odpověď opět napíší na papír. Tento krok byl velmi náročný na zadání instrukce, neustálý dohled nad skupinami, protože

jsem obcházela skupinky, abych zjistila, v jaké fázi se nacházejí. Hádají téma a píšou jej na papír, skládají hádanku, anebo už mají vše hotové? Stalo se mi, že jedna skupina byla se vším hotová. Ostatní skupiny skládaly hádanku. Řekla bych, že jsem zareagovala pohotově a zadala jsem skupině, aby na druhou stranu zkusily napsat pravidla, která platí pro návštěvníky lesa (co smí v lese dělat, a co je zakázáno). Mezitím ostatní skupiny dopracovaly a všichni si pak prohlédli ostatní odpovědi a obrázky. Skupiny měly následující tipy pro téma dnešní hodiny: les, společenstva lesů, les, příroda – společenstvo lesů, les. Všechny skupiny tipovaly správně zemi z obrázku, až na jednu skupinu, která tipovala Švýcarsko (jejich obrázek byl ale z Norska – obrázek fjordů a sobů). Ostatní děti z jiných skupin jim pomohly a uhodly Norsko právě díky fjordům a sobu. Nutno poznamenat, že všechny skupiny správně poskládaly hádanku, až na skupinu, která neuhodla Norsko. Nechci vyvozovat nějaké závěry, ale možná v tom hrálo roli to, že tato skupina byla pouze dívčí a byla do jisté míry „slabší“ skupinou. Fotografie přikládám v příloze.

Krok 2) Zde šlo o porozumění toho, že každá země nemá les takový, jako děti běžně znají ze svého okolí. V některých zemích se vyskytují např. pouze jehličnaté stromy, někde lesy vůbec nemají, např. v Africe jsou někde pouze pouště a oázy. Děti si myslely, že mají jiné obrázky z toho důvodu, abychom poznali více zemí, nebo proto, že v každé zemi žijí jiná zvířata. Všichni se shodli na tom, že pro ně nebylo těžké uhodnout téma dnešní hodiny. Přestože žádná skupina nenapsala doslovně, že tématem hodiny bude „význam lesů“, tak správně tipovaly, že to bude hodina zaměřená tematicky na lesy. Když jsem jim prozradila téma dnešní hodiny, reakce VŠECH skupin byla: „Joóóó!!“ „Uhodli jsme to!“ Mile mě to překvapilo. Neuvědomila jsem si, jak je pro děti „důležité“ uhodnout správnou odpověď.

Krok 3) Děti procházely odpovědi ostatních skupin, mohly si tedy všimnout, na kolik je jejich názor na věc totožný s názory jiných skupin, v čem se liší, a proč. V příloze přikládám některé sepsané významy lesů od dětí. Je patrné, že skupiny nezávisle na sobě psaly téměř totožné významy lesů.

Krok 4) Děti zjistily, že každá skupina sepsala víceméně stejné významy lesů.

Krok 5) Děti ve skupinách opravdu spolupracovaly. Průběžně jsem je obcházela. Každá skupina měla svého časoměřiče, který hlídal čas. Když jsem viděla, že skupina potřebuje více času, zadala jsem všem časoměřičům, aby připočetli 5 minut

navíc na práci. Skupinové práce pro učitele v žádném případě neznamenají volné chvílky, naopak musí děti průběžně obcházet, sledovat, v jaké fázi se každá skupina nachází, dodávat jim případné informace, být dětem k dispozici jako facilitátor, být neustále ve střehu. A to jsem také plnila. Během her, které měly za cíl dětem přiblížit jednotlivé funkce lesů, byly děti plně soustředěné, neboť se musely naučit pravidla hry a ne vždy byly jednoduché např. hra továrna na vzduch. Bylo to velmi náročné na organizaci, ale také pomůcky. Děti projevovaly obrovský zájem o hry. Chtěly se střídát. Abych všechny uspokojila, řekla jsem, že během dnešní hodiny nás čeká několik her a slíbila jsem jim, že se všichni prostřídají. Po každé prezentaci a hře jsem se děti ptala, zda dané funkci lesa porozuměly. Odpověď ano/ne jsem po nich nechtěla. Požádala jsem, zda by nám to mohl někdo vlastními slovy vysvětlit. Přihlásilo se několik dětí a pro mě bylo velkým potěšením slyšet, jak děti popisují důvody vzniku eroze, jak popisují proces fotosyntézy. Děti nevěděly, co je větrolam, tak jsem se jich zeptala, jaká dvě slova slyší ve slově „větrolam“. Odpovídaly „vítr a lam“ a tak jsem se jich zeptala, jestli viděly např. u silnice topoly. Postupně jsme se společně dopracovali k tomu, proč tam jsou vysazeny, co to větrolam vlastně je, a jak pomáhá. Zde se prokázalo, že nejsou cvičenými opičkami, nešlo o memorování textů z učebnic, ale o skutečné pochopení dané věci. Nejvíce mě potěšilo, když za mnou po hodině přišla dívka a řekla mi: „Nikolo, já jsem ti chtěla říct, že to bylo dneska docela dobrý.“ Já odpověděla: „Docela dobrý? To bych od tebe dostala tedy známku 3 – co si myslíš, že bych měla tedy příště zlepšit?“ Dívka se pousmála a odpověděla: „No právě, že nic. Mě se to líbilo právě tak, jak to bylo.“ Nyní k jednotlivým průpravným hrám a cvičením. Hra na zachycování prachu mj. rozvíjela pozornost a soustředění. Hra na větrolam mj. rozvíjela kooperaci, pozornost a postřeh. Hra na hluk rozvíjela mj. vyjadřovací schopnosti a soustředění. Hra na stromy a vodu rozvíjela také pozornost, skupinové cítění a postřeh. Hra továrna na vzduch rozvíjela soustředění, kooperaci a postřeh. Soustředění dětí během her byla zvlášť důležitá, neboť výpadky soustředění jednoho z dětí trvale ovlivňuje soustředění všech. Skupinová práce vyžaduje soustředěnou pozornost každého člena. Fotografie a práce skupin přikládám v příloze. Chtěla bych dodat, že před tématem bylo probráno: společenstva lesů – jen ČR, pásma neznají. To, že jsem s dětmi toto téma načala, dle slov pana učitele vůbec nevádí, neboť se děti neučí věci útržkovitě, ale komplexně. O fotosyntéze věděly děti pouze to,

že rostliny vytvářejí kyslík na základě tepla, světla atd., ale takto podrobně se ji neučily. Pan učitel mi druhý den řekl, že mu děti v družině vyprávěly, jak se mnou hrály fotosyntézu. Potěšilo mě to.

Krok 6) V tomto kroku děti měly zúročit nové poznatky o funkci lesů. Měly jimi argumentovat investorovi – učiteli v roli. Děti opět přijaly učitele v roli investora pozitivně, zcela přirozeně. Jejich argumenty opravdu vycházely z toho, co se dozvěděly v předchozích krocích, byly schopné zformulovat pádný argument pro nekácení lesa. Tento krok si kladl za cíl prověřit, na kolik děti porozuměly tématu hodiny, zda jsou schopné pádnými argumenty obhájit zachování lesa. Bylo by zajímavé zjistit za 14 dní, kolik informací si pamatují.

Krok 7) Dětem se hlavou honily následující věty: „Doufám, že les nepokácí.“ „Měl by si uvědomit, co les dokáže.“ Apod.

Krok 8) Myslím si, že tato hodina v dětech vzbudila zájem o ochranu přírody jako takové a obohatila je o vědění v oblasti lesů. V čem spatřujeme jejich užitek, v čem jsou lesy tak výjimečné a nezastupitelné. Děti např. říkaly: „Les musíme chránit, abychom zdravě dýchali.“ „Když budeme chránit les, zabráníme záplavám a sesuvům půdy, protože kořeny stromu zpevňují půdu.“ Apod.

3.6.3. Reflexe 3. lekce

Krok 1) Děti podobnou aktivitu dělaly včera, takže princip znaly, jen měly na výběr z jiných obrázků (značek počasí) – to jsem jim ale neřekla. Po celou hodinu u nás byly navíc asi 4 děti z vedlejší třídy, které byly rozdělené do různých tříd. Zpozorovala jsem je, jak místo své samostatné práce sledovaly naší hodinu. Někdy se zasmály a bylo na nich vidět, že i ony by si rády vyzkoušely roli moderátora apod. Jinak děti se rozdělily k obrázkům následovně. Značka „bouřka“ a „polojasno“ nezaujala žádné děti. Značku „silný vítr“ zaujalo 4 děti. Tipovaly, že by mohlo jít o nějaký vítr, proto si vybraly tento obrázek. Značku „jasno“ si vybralo 7 dětí. Tvrdily, že mají rády pěkné počasí, když svítí sluníčko a to byl důvod jejich výběru. Značku „vichřice“ si vybraly 2 děti. Předpokládaly, že je to značka nějakého silného větru, např. tornáda, a to je na tom zaujalo, proto si ji vybraly. Značku „sníh“ si vybraly 4 děti, neboť mají rády zimní sporty. Značku „vítr“ si vybraly 3 děti, neboť je zaujala značka, o které neví, co by mohla znamenat, a postavily se k ní proto, aby se to dozvěděly. Tipovaly si však,

že by mohla značit nějaký směr. Značku „déšť“ si vybral jeden chlapec, který uvedl, že má rád, když padá déšť a má rád blesky. Značku „zataženo“ si vybraly dvě dívky, a to z toho důvodu, protože ani neprší, ani nesvíí sluníčko. V tomto kroku šlo o naladění se na téma dnešní hodiny – počasí a podnebí a o to, aby se děti rozmluvily.

Krok 2) Značky podnítily zájem dětí k další činnosti. Objasnili jsme si, co značky znamenají, ale nejprve jsem nechala mluvit děti. Zajímalo mě, zda značku znají, zda ví, jak ji odborně nazýváme. U značky „jasno“ děti často říkaly slunečno, a když jsem jim ukázala značku, na které byl zobrazen oblak a slunce, okamžitě reagovaly slovy: „Polojasno“. Vydedukovaly to ze značky „jasno“. Odůvodnily to tím, že když je na půl slunce a na půl mrak, tak je to polo a jasno. Ocenila jsem jejich uvažování a pochválila je. U mraku s deštěm váhaly, zda se bude značka jmenovat déšť, nebo deštivo. Ale řekli jsme si, jak to nazývají meteorologové, a myslím, že v tom děti mají teď „jasno“.

Krok 3) Děti pracovaly ve 4 skupinách. Předtím než dostaly do rukou Orffovy nástroje, uváděly, jaké hudební nástroje sem patří. Pak každá skupina vytvářela hudební znělku ke své značce. První skupina vytvářela hudební ztvárnění značky „jasno“. Tato skupina měla stejný cit pro rytmus a dynamiku. Při poslechu jsem měla pocit souznění. Další skupina hudebně ztvárnila vichřici, třetí bouřku a čtvrtá sníh. V příloze přikládám fotografie z tohoto kroku, který si kladl mj. za cíl skupinové vnímání, soustředění, ale zároveň šlo o činnost, kde děti prostřednictvím nástrojů mohly ztvárnit své nálady a pocity při pocitu z bouřky, slunečného počasí apod.

Krok 4) Zde bylo vytvořeno napětí. Zvukový záznam zněl velmi naléhavě a vážně.

Krok 5) Zvukový záznam dětem objasnil, proč se teď stanou moderátory – musí zjistit další informace ohledně povodní a předpovědi na následující dny, neboť potřebují informovat občany. Zaslechla jsem při tom, jak se děti těšily, až se z nich stanou moderátoři. Zaslechla jsem: „Jupí!“ „Ty jo!“ apod.

Krok 6) Děti při této činnosti měly u sebe papíry a dělaly si poznámky. Při mém povídání jsem si uvědomila, že si děti chtějí informace zapisovat a nestíhají moji mluvenou řeč – přece jen jsou ve 4. třídě a dělat si zápisky se teprve učí. Proto jsem jim některé údaje diktovala, a ony si psaly údaje jako podklady potřebné k další aktivitě. Také jsem ji ale řekla, ať nyní poslouchají a na základě toho, ať si zapisují značky

počasí a k tomu třeba poznámku, pro jaký den a jakou oblast platí. V příloze uvádím poznámky některých dětí jako ukázkou.

Krok 7) Děti si k této aktivitě braly s sebou také zeměpisné učebnice, kde si vyhledávaly města a kraje ČR, a ty pak následně zakreslovaly do mapy. Sama jsem cítila, že by bylo vhodné nechat dětem více času, protože je to bavilo. Ale mým cílem bylo především zakreslování značek počasí, nikoli precizní zakreslování krajů do mapy. Tlačil nás čas, respektive jsem pro děti měla nachystané ještě další aktivity, které mi přišly dosti zásadní pro tuto lekci, a bez nichž by hodina nebyla úplná (tím mám na mysli krok č. 9).

Krok 8) Dětem jsem nakonec nezdala, aby si otázky zapisovaly, nezdala jsem jim ani, aby si prohodily role, a to z časových důvodů. Pouze si rozdělily ve dvojicích role a improvizovaly. Na dotyk učitele pak děti říkaly např.: „Co říkáte na povodně?“ „Ach jo, zase bude pršet!“ „Máte vodu v domě?“ „Sklep je plný vody. Je to strašný.“

Krok 9) Nejprve jsme si s dětmi řekli, co jednotlivé role obnáší. Poté se děti rozdělily do skupin, rozdělily si role a začaly pracovat. Postupně jsem skupiny obcházela a všímala si toho, jak spolupracují, v jaké fázi se nacházejí, často jsem promlouvala k režisérům a ptala se jich, kolik mají ještě času na práci apod. Myslím si, že děti pracovaly s chutí, do práce byly vysloveně zabrané a bylo mi líto, že se blíží konec hodiny. Myslím si, že by bylo vhodné zadat skupinám ne cca 15 minut na přípravu, ale klidně 25 minut. Bylo vidět, že veškerý čas opravdu vynaložily na kreslení obrázků, psaní čtecího zařízení, nacvičování mluveného projevu apod., a že nenastala situace, kdy se nudí. Děti nakonec pracovaly v 6 skupinách, proto se vynechala předpověď počasí pro Japonsko. Nevznikly tedy striktně 4členné skupiny, ale vznikly přirozeně ze strany dětí i 5členné skupiny. To, že moderátor dostal do ruky opravdový mikrofon, myslím, umocnilo atmosféru, navodilo to pocit opravdového televizního studia. Z mluvených projevů v této třídě jsem zjistila, jak je zapotřebí dětem zdůrazňovat, aby mluvily dostatečně nahlas, srozumitelně, aby artikulovaly. Každý učitel by měl dětem dávat co nejvíce příležitostí pro to, aby se mohly zdokonalovat ve svém mluveném projevu.

Krok 10) Děti na základě předchozího kroku vyčetly z pramenů, proč je dnes v ČR pod nulou a v Mexiku např. 25 stupňů celsia. Odpovědi dětí: „Záleží na podnebných pásmech.“ „To záleží, zda je stát blíže k rovníku.“ „Protože Mexiko je

na jiné polokouli.“ Povídali jsme si s dětmi také o tom, že v létě jezdí k moři do jižní Evropy, protože je tam teplo a slunečné počasí. Na otázku, co si z dnešní hodiny odnášejí, děti odpověděly: „Já jsem se naučila značky o větru, které jsem předtím neznala.“ „Já jsem se naučil taky něco o různých státech, třeba vím, jak vypadá mapa Německa.“ Apod.

3.6.4. Reflexe 4. lekce

Krok 1) Četbou jsem chtěla u žáků podnítit jejich zájem. Při čtení jsem je nechala hádat, zda tuší, kdo byl prvním Lucemburkem na trůně, jak se jmenovala jeho manželka. Velmi mě překvapilo, že takových 5-7 dětí se přihlásilo, a znalo správnou odpověď. S panem učitelem jsem po hodině o tom mluvila, opravdu je to neučil předem, byli jsme totiž domluveni, že téma Lucemburků naučím děti já. Řekla jsem dětem, že je dnes nemusím nic učit, protože to vypadá, že všechno znají. Děti, které se hlásily, mi odpověděly, že mají rády vlastivědu a čtou si kapitoly v učebnici dopředu.

Krok 2) Děti zapsaly na balicí papír např.: „Po Přemyslovcích byl rod Lucemburků.“ „První Lucemburk na trůně Jan Lucemburský.“ „Čtyři roky byl boj o trůn!“ „Přemyslovci vymřeli po meči.“ „Království bylo ve střední Evropě.“ „Bylo to ve středověku.“ „Poslední Přemyslovec byl Václav III. Jan Lucemburský si vzal za ženu Elišku Přemyslovnu.“ Slovnímu spojení „rod vymře po meči“ nerozuměla polovina dětí. Požádala jsem někoho z dětí, aby to ostatním spolužákům zkusil vysvětlit. Dívka to neřekla úplně přesně, tak ji ostatní děti doplnily. Jako výhodu toho, že neznámé slovo nechám vysvětlit někoho z dětí spatřuji fakt, že spolužák vysvětlí význam slova jim blízkým jazykem.

Krok 3) Děti si stoupily k obrázkům následovně. Dva kluci si vybrali obrázek Václava IV., ale mysleli si, že je na obrázku Jan Lucemburský. Vybrali si ho proto, že Jan Lucemburský byl prvním vládnoucím Lucemburkem, a to je zaujalo. Další skupina složená z 9 kluků se seskupila u obrázku Jana Lucemburského a opravdu to byl obrázek Jana Lucemburského. Důvodem bylo, že Jan Lucemburský se účastnil mnoha bitev a považovali ho za hrdinu. U Elišky Přemyslovny stálo 6 dívek. Uhodly ji z obrázku správně a tvrdily, že si ji vybraly proto, že je jako jediná žena. U Zikmunda Lucemburského nestál nikdo. Obrázek Karla IV. poznalo všech 7 dětí, které si ho vybraly z důvodu, že je významnou osobností našich dějin.

Krok 4) Skupiny vytvářely ŽO s následujícími titulky: 1. skupina, která dostala text o Karlu IV. napsala titulek svého ŽO „Oprava pražského hradu“, skupina s textem o Janu Lucemburském vymyslela titulek ke svému ŽO „Boj“, třetí skupina dostala text o Zikmundovi a vymyslela titulek ke svému ŽO „Zikmundův útok na husity“, čtvrtá skupina, která dostala text o Václavovi IV. vymyslela název titulku „Mor a lov“. Fotografie ŽO přikládám v příloze. Nejprve skupina ukázala svůj ŽO, já jsem přečetla jejich titulek, a potom jeden mluvčí řekl svými slovy, o čem byl jejich text, co zajímavého se dočetly. Některé skupiny neměly hlavního mluvčího, ale navzájem se doplňovaly. Jeden řekl jednu informaci, další druhou apod. Velmi mě překvapilo, jak děti plynule dokázaly mluvit o svém textu, pamatovaly si data, jména, až jsem je podezírala, že se to někdo učil nazpaměť. Ale přitom se text nikdo neučil a už vůbec ne slovo od slova. Děti působily v roli mluvčího jistě a bylo opravdu znát, že pracovaly

na tom, aby textu porozuměly a aby byly schopné nové informace předat ostatním. Pan učitel mi po hodině řekl, že do této školy chodí vybraní žáci a je to znát.

Krok 5) Slovu rodokmen děti nerozuměly. Ale našlo se 4-5 dětí, které znaly význam tohoto slova. První, kdo se přihlásil, hledal slova, jak by to ostatním přiblížil, ale nedokázal se vyjádřit. Pak dva chlapci, každý po svém, řekli vlastními slovy význam slova rodokmen. Např. „Rodokmen to neznamena jenom maminka a táta, ale i babička, strýc, jako celou tu rodinu, nebo jako celý ten rod.“ Zeptala jsem se jich, jak se znázorňuje, jestli ta jména rodu jsou ve stejném řádku nebo jsou uspořádána jinak? Okamžitě zareagovali, že ne. Odpověděli: „To je postupně, jako že nahoře je ten nejstarší, maminka s tátou a pak jejich děti a tak postupně.“ Vyzvala jsem pak dobrovolníka, zda by mohl sestavit rodokmen Lucemburků. Tři děti se toho společně ujaly, ostatní kontrolovaly. A podařilo se jim to během pár sekund správně sestavit. Pomohla jim dle mého názoru aktivita z kroku č. 3 a 4, kde se dozvěděly, kdo je na obrázcích a také se dozvěděly něco z jejich života.

Krok 6) V tomto kroku vyprávění tvoří jakýsi most, který spojuje první část lekce (seznámení se s významnými Lucemburky) a druhou část, která je věnována především životu Karla IV.

Krok 7) Děti pracovaly v malých skupinách po třech, jedna skupina byla 4členná. Každá dostala 1 text, přečetla si ho a měla vytvořit 3 ŽO. Poté mluvčí skupiny na závěr svými slovy shrnul, o čem byl jejich „úsek života Karla IV.“ Mohly se ale také

střídat v mluvení a vzájemně se tak doplňovat, což některé skupiny udělaly. Opět mě překvapily, jak dokázaly srozumitelně a věcně předat nové informace ostatním spolužákům. Každá skupina dostala své pořadí, pak jsem vyvolávala čísla a daná skupina přišla, ukázala ŽO a pak informovala ostatní skupiny. Poté jsem ukazovala obrázky z knížky Aleny Ježkové vždy k dané události, kterou děti prezentovaly.

Krok 8) Děti zůstaly ve stejných skupinách jako v předchozím kroku. Dala jsem jim na výběr, aby si vybraly jednu událost ze života Karla IV. s tím, aby ji napsaly v jeho roli. Podmínkou bylo, aby skupina nesepisovala stejnou událost jako v předchozím kroku, ale jinou, která tu dnes zazněla. Tím to děti měly ztížené. Šlo o to, aby zde uplatnily své vědomosti z předchozích kroků, aby sepsaly událost, kterou slyšely od jiných skupin. Jeden chlapec za mnou přišel s tím, jestli by mohl napsat o události, která tu dnes ani nezazněla. Mile mě to překvapilo a samozřejmě, že jsem mu odpověděla, že může. Práce dětí přikládám do přílohy.

Krok 9) Děti ve skupinách přečetly své události, poté se seřadily podle událostí tak, jak se odehrály v životě Karla IV. a pak hledaly na časové ose, kdy se jejich událost odehrála a následně ji přilepily na časovou osu. Bohužel nezbyl čas na čtení z Vita Caroli. Časovou osu přikládám v příloze.

Krok 10) Děti odpověděly např.: „Nevěděl jsem, že když byl Karel IV. malý, tak byl zavřený na hradě Loket a později Křivoklát.“ „Já nevěděl, že Karel IV. mluvil tolika jazyky.“ „Karel IV. byl významný proto, že byl dobrým králem, byl vzdělaný a postavil několik památek.“ Apod.

3.6.5. Reflexe 5. lekce

Krok 1) Začala jsem číst jména a příjmení dětí a ony reagovaly smíchem. Líbilo se jim, že jsem průvodkyní a hraji si na to, že je neznám a že potřebuji zkontrolovat, zda nikdo nechybí. Děti se mi postupně hlásily: „Zde.“ Apod. V tomto kroku jsem použila techniku učitele v roli záměrně. Důvodem bylo jednak uvedení do fiktivního prostředí a vytvoření vztahu průvodce a cestovatelů, a také já jako průvodkyně jsem dětem mohla říct, jaké památky dnes navštívíme.

Krok 2) Pomocí obrázků jsem chtěla podnítit zájem dětí. Děti si prohlížely obrázky památek a na balicí papír napsaly následující znaky pro gotický sloh: „úzké, vysoké věžičky“, „má hodně fiál“, „věnec s kaplí kolem kněžiště“, „jsou z kamene“,

„silné zdi“, „lomený oblouk“, „gotika byla za Karla IV.“, „velká okna“, „žebrový opěrný systém“, „chrliče“. Dětem jsem dala k dispozici také odbornou literaturu, kde byly popisky ke gotické stavbě, takže když pak psaly na balicí papír chrliče, věděly, jak vypadají a nebyl to pro ně abstraktní pojem.

Krok 3) Nakonec jsem změnila plán tohoto kroku. Při cca 27 dětech by bylo nevhodné mít pouze jednu slepou mapu, na které by hledaly památky přes pauzovací papír. Proto děti vytvořily 4-5členné skupiny a každá skupina dostala slepé mapy a průsvitky, přes které je hledaly. Děti to velmi bavilo. Všimla jsem si, že chlapci byli s hledáním památek na slepé mapě rychlejší než dívky. Ale bavilo to všechny stejně. Buď ve skupině spolupracovali, nebo každý hledal na svoji slepé mapě jednu památku.

Krok 4) Děti utvořily 4-5členné skupiny. Pracovaly s textem dané památky. Některé skupiny si z textu vypisovaly informace, a pak to četly ostatním, některé skupiny si vypisovaly, co chtějí říct ostatním, a pak se střídaly v mluvení. Práce dětí příkládám v příloze, stejně tak i fotografie.

Krok 5) V tomto kroku jsem dětem při prezentaci poskytla opravdový mikrofon, aby se vytvořila atmosféra opravdové reklamy. Mnoho skupin lákalo turisty na slevy vstupenek, některé nabízely k památce také oběd a pohoštění, a některé skupiny vyjmenovávaly, co všechno může návštěvník vidět během prohlídky. Děti vytvářely propagační video na stejnou památku, jakou dostaly v předchozím kroku, ve kterém si k památce vybudovaly bližší vztah, který se stále prohluboval.

Krok 6) Dětem jsem ukazovala další gotické památky na obrázcích. Tipovaly, o jakou památku může jít. Poté dobrovolník ukazoval na mapě, kde se památka nachází. Děti poznaly všechny památky, kromě hradu Kašperk, u Nového Města někdo tipoval Staré město, polovina pak Nové Město, u Hladové zdi tipovaly všechny děti správně, jen jeden chlapec řekl, že je to Čínská zeď. Snažil se ale pouze upoutat na sebe pozornost. Odpověděla jsem mu, že nejsme teď v Číně, kde se Čínská zeď nachází a že se jedná o jinou zeď – ostatní pak doplnily Hladovou. Ptala jsem se, zda ví, proč se jí říká Hladová. Jeden chlapec dětem začal vyprávět o pověsti Hladové zdi, kdy Karel IV. nechal tuto zeď postavit, aby lidé měli práci, za kterou jim dal najíst. Také jsem se ptala, zda někdy navštívily Karlovy Vary, a zda ví, čím jsou tak významné. Odpovídaly: „Jsou tam lázně.“ „Je tam mezinárodní filmový festival.“ Apod.

Krok 7) Děti při kreslení své gotické stavby opravdu používaly odbornou literaturu, kde byla nakreslená gotická okna apod. Pro mě jsou kresby signálem toho, do jaké míry děti porozuměly gotickému slohu. Práce dětí přikládám v příloze.

Krok 8) Děti většinou zaujala právě ta památka, na které pracovaly ve skupině. Někdo ale také odpověděl, že ho zaujal Karlův most, protože má mnoho soch, nebo Karlova univerzita, protože se tam vzdělávali lidé. Odpověděla jsem, že až budou dospělí, tak třeba z nich někdo bude také studovat Karlovu univerzitu. Poté jsem udělala malý průzkum v tom, kdo pozná gotickou stavbu. Nikdo se nepřihlásil, že by ji poznal na 100%, většina se pak přihlásila, že by ji poznaly tak na 50% (znají charakteristické znaky, ale ještě by je potřebovaly procvičit). Jedna dívka se nebála přihlásit, že jí gotický sloh dělá problémy.

3.7. Závěrečné hodnocení realizovaných lekcí

Vzhledem k poměru dívek a chlapců ve třídě si myslím, že jsem tématy uspokojila obě strany. Chlapce více bavila vlastivědná část, mají rádi historii, napětí a dobrodružství. Dívky bavilo téma *Chov domácích zvířat*, neboť rády o někoho pečují, rády se starají o domácí zvířata. Také je bavilo téma *Počasí a podnebí*, neboť se mohly stát moderátorkou zpravodajství o počasí.

Mnou navržené lekce vyžadovaly velkou přípravu. Kladly vysoké nároky na přípravu pomůcek a také teoretické znalosti k danému tématu (TIR v roli veterináře, meteorologa, průvodce). Vyžadovaly určité znalosti oboru, proto jsem musela pečlivě nastudovat jednotlivou problematiku, abych v roli odborníka působila přesvědčivě. Pokud by se někdo nechal inspirovat mými lekcemi, přikládám do přílohy naskenované pomůcky ke hrám ze druhé lekce (viz s. 44-51), a také přikládám naskenované kartičky se značkami počasí ke třetí lekci (viz s. 52-53), které si zájemci mohou pouze vytisknout, nastříhat a použít jako pomůcky. Rozhodně je důležité nepodcenit přípravu, ať už jde o pomůcky, nebo o teoretickou přípravu na dané téma.

V posledním dni jsem se dětí zeptala, jaká hodina se jim nejvíce líbila. Nejprve jsem připomněla témata jednotlivých hodin, aby se rozpomněly, a poté jsem je nechala hlasovat. Třem dětem se nejvíce líbila 1. lekce *Domácí zvířata a jejich chov*. Třem dívkám se nejvíce líbila 3. lekce *Počasí a podnebí*. Ke 2. lekci *Význam lesů*, 3. lekci

Český stát za vlády Lucemburků a 4. lekci *Kulturní rozkvět země za vlády Karla IV.* se přihlásil přibližně stejný počet dětí. Tuto informaci jsem si zjistila, protože mne zajímalo, která hodina děti nejvíce oslovila. Po skončení hodiny za mnou přišla dívka, která se mě zeptala: „Nikolo, a to už nás vážně nebudeš nikdy učit? Když ono to bylo dobrý (vyhrnula svetr a ukázala mi lepku se svým jménem). Já jsem si právě každou cedulku se svým jménem schovala a lepím si je nad postel.“ Když jsem přišla do třídy odučit poslední lekci, přišel za mnou chlapec (který v hodinách je tím „šaškem“) a začal mi vyprávět, koho všeho Jan Lucemburský nechal uvěznit. Na otázku, zda o tom někde četl, odpověděl: „Ne, já jsem to nečetl, ale v autě máme CD, kde se povídá o Lucemburcích a tam jsem se to dozvěděl.“ Nutno podotknout, že den předtím jsme právě probírali Lucemburky. Myslím si, že odučené lekce se mnou byly pro děti neobvyklé, podle jejich reakcí také soudím, že i zajímavé a měly potřebu neustále o tom mluvit, vracet se k odučeným lekcím.

Z přečtené odborné literatury jsem věděla, že metodami a technikami DV nelze učit vše (jakýkoliv obsah), ale zjistila jsem také, že pokud určité téma, učební látku navlékneme na konkrétní příběh, který dramatický potenciál nabízí, lze metodami a technikami DV potažmo učit jakoukoliv učební látku z této vzdělávací oblasti. Například u tématu *Domácí zvířata a jejich chov* jsem využila konkrétního příběhu z knížky *Veronika aneb Nika*, která v části knihy popisuje, jak se Nika špatně stará o svá zvířata. Celou učební látku jsem tedy navlékla na problém Veroniky a ve vhodné chvíli jsem použila učitele v roli veterináře, který ve fiktivním prostředí tady a teď, bez pocitu násilnosti, že musí děti něco naučit, mohl dětem (Nice) říct o tom, jak se o svá zvířata má chovat.

Velmi se mi osvědčil TIR v roli jakéhokoliv odborníka. Hodina se tím ozvláštňuje, a navíc učitel v roli může dětem předat spoustu užitečných informací. Děti nemají pocit, že se jim informace dostává od učitele, ale od postavy, kterou hraje. Troufám si tvrdit, že pomocí metod a technik lze tedy zpracovat jakékoliv téma ze vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět*, pokud se budeme držet dvou podmínek. Zaprvé učitel musí najít vhodný literární text, který se zabývá stejným problémem a nabízí tak dramatický potenciál, problém, napětí apod. Zadruhé ve vhodné chvíli použije učitele v roli, který v navozené fiktivní situaci zcela přirozenou cestou dětem předá nové informace.

Pan učitel mi zadal konkrétní témata k vlastivědným lekcím, jinak mi ponechal volnou ruku, pouze mi určil rozsah, z něž jsem vybírala témata k zeměpisným a přírodopisným částem. U vlastivědného tématu mi pan učitel zadal, abych naučila děti Lucemburky komplexně. Zjistila jsem, že pro dramatickou výchovu není vhodné zadávat tak obsáhlé téma. Metodami a technikami DV se nejlépe dle mého názoru navrhnou lekce, které mají pokud možno co nejkonkrétnější zadání a týkají-li se problému konkrétního jedince. Proto jsem se v lekci s názvem *Český stát za vlády Lucemburků* nejprve věnovala všem důležitým osobnostem Lucemburků, jejich vztahy, a poté jsem lekci zaměřila jen na život Karla IV. Výstupem bylo psaní *Vita Caroli*, kde děti reflektovaly Karlův život.

3.8. Metody a techniky dramatické výchovy použité ve výukových jednotkách

V 1. lekci bylo použito těchto metod a technik strukturovaného dramatu (dále jen SD): kresba postav, nepřipravená simultánní improvizace v malých skupinách, vnitřní hlasy, vyprávění, pantomima, nepřipravená improvizace s TIR, připravená improvizace v malých skupinách, psaní dopisu, řízená reflexe, kresba domácího mazlíčka.

V této lekci šlo o problémovou situaci Veroniky, která zanedbávala svá domácí zvířata a jež musela řešit nemoc své myši. V rámci nepřipravené improvizace s TIR se děti dozvěděly, jak by se měly o myš, ale i ostatní zvířata správně starat. Vše probíhalo v roli, uvnitř fiktivní situace bez možných sankcí a následků.

Učitel v roli může ovlivňovat drama zevnitř, neboť je součástí dramatu a může vnášet do akce konflikt, problém, který musí skupina řešit „tady a teď“. Od učitele *„nevyžaduje herecké nadání, vyžaduje pouze schopnost zaujmout určitý postoj v roli a úlohu v dramatu.“* (Clark a kol., 2008, s. 34).

Technika „vnitřní hlasy“ umožňuje účastníkům vyjádřit své pocity a názory. Děti v mých lekcích vyjadřovaly své myšlenky a pocity na dotek učitele. Zároveň děti mohly zjistit, že každý může mít jiné pocity. Vnitřní hlasy umožňují *„pronikat k vnitřním pochodům postav, přináší různé výklady jednání postavy.“* (Machková, 2007c, s.107).

Vyprávěním jsem u dětí chtěla vzbudit zájem, zároveň jsem však chtěla dětem sdělit informace potřebné k rozvinutí dramatu.

Psaní dopisu umožnilo zpomalit tempo myšlení, neboť děti musí nejprve formulovat svoji myšlenku. Zároveň vyvolává reflexi, neboť dítě na základě získaných vědomostí se vrací k prožitému a vyvozuje si závěry.

Ve 2. lekci bylo použito průpravných her a cvičení a vybraných metod a technik SD, konkrétně: řízená reflexe, nepřipravená improvizace s TIR, vnitřní hlasy.

Prostřednictvím her jsem chtěla dětem přiblížit jednotlivé funkce lesa. Hry se dají snadno řídit, neboť mají svá pravidla. Ta se mohou upravovat a mohou je upravovat také děti.

Improvizace s TIR vyžadovala po dětech pádné argumenty pro zachování lesa.

Ve 3. lekci jsem použila průpravné hry a cvičení a také některé metody a techniky SD, a to zvukový záznam, vyprávění, nepřipravenou improvizaci s TIR, reportáže, připravenou skupinovou improvizaci, řízenou reflexi. Rolové hry byly použity při tiskové konferenci, v rolích moderátorů, scénáristů, režisérů a výtvarníků.

Zvukový záznam dodal lekci napětí, a zároveň děti motivoval k dalším činnostem.

Prostřednictvím reportáží děti v roli novinářů či obyvatelů záplavových oblastí komentovaly fiktivní dění.

4. lekce byla sestavena s využitím průpravných her a cvičení a následujících metod a technik SD: živé obrazy s titulkem, vyprávění, psaní Vita Caroli, řízená reflexe.

Živé obrazy rozvíjejí symbolické myšlení, učí děti hledat úspornost výrazu. Děti svými znehybněnými těly vytváří určitý zásadní moment. Titulky k živým obrazům „*mají formu názvů, hesel, nebo verbálních shrnutí toho, co se prezentuje vizuálně. Také jejich funkce jsou rozmanité: shrnují obsah obrazu, vyzdvihují jeho podstatu nebo nabízejí možnosti k zamyšlení.*“ (Clark a kol., 2008, s. 35).

Psaní Vita Caroli zde mělo funkci reflektivní.

5. lekce byla navržena na základě průpravných her a cvičení a těchto metod a technik SD: TIR v roli průvodce, slepá mapa, připravená improvizace v malých skupinách, kreslení gotické stavby, řízená reflexe.

3.9. **Vyhodnocení výzkumných otázek**

Pro svoji diplomovou práci jsem si formulovala tyto výzkumné otázky. K první výzkumné otázce *Co z potenciálu metod a technik dramatické výchovy lze použít při zpracování různých témat z oblasti Člověk a jeho svět* se vyjádřím takto. V první lekci jsem využila techniky strukturovaného dramatu, a to kresbu postav, nepřipravenou simultánní improvizaci v malých skupinách, vnitřní hlasy, vyprávění, pantomimu, nepřipravenou improvizaci s TIR, připravenou improvizaci v malých skupinách, psaní dopisu, řízenou reflexi, kresbu domácího mazlíčka. V ostatních lekcích jsem použila některé metody a techniky strukturovaného dramatu a průpravné hry a cvičení. Konkrétně ve druhé lekci jsem využila z technik SD řízenou reflexi, nepřipravenou improvizaci s TIR, vnitřní hlasy. Ve třetí lekci jsem použila z technik SD zvukový záznam, vyprávění, nepřipravenou improvizaci s TIR, reportáže, připravenou skupinovou improvizaci, řízenou reflexi. Ve čtvrté lekci jsem použila živé obrazy s titulkem, vyprávění, psaní Vita Caroli, řízenou reflexi a v páté lekci TIR v roli průvodce, mapy, připravenou improvizaci v malých skupinách a řízenou reflexi. S použitých technik se mi nejvíce osvědčil učitel v roli.

Na další výzkumnou otázku, *zda-li Lze metodami a technikami dramatické výchovy zpracovat velmi odlišná témata z oblasti učiva Člověk a jeho svět* odpovím následovně. Ano, metodami a technikami dramatické výchovy lze zpracovat velmi odlišná témata z této vzdělávací oblasti, neboť jsem navrhla různá témata z této vzdělávací oblasti a ověřila jsem je v praxi.

Nyní se vyjádřím ke třetí výzkumné otázce, *zda Lze metodami a technikami dramatické výchovy zpracovat témata z vlastivědné, zeměpisné a přírodopisné části zadaná třídním učitelem pro potřeby konkrétní třídy*. Pokud vycházím z mých odučených lekcí, pak tvrdím, ano lze, ale má to svá úskalí, o kterých se zmiňuji v kapitole 3.7. *Závěrečné hodnocení realizovaných lekcí*.

4. ZÁVĚR

Závěrem bych chtěla říct, že navrhování podobných lekcí není snadné, neboť v procesu plánování, ale i při realizaci kladou vysoké nároky na učitele. Pedagogická praxe mi však umožnila zjistit, že i přes uvedená úskalí má tento způsob práce smysl. Metody a techniky dramatické výchovy ve výuce umožňují učební látku podat netradičním způsobem, avšak s velkou mírou porozumění.

Myslím si, že jsem navrženými lekcemi dětem zpestřila klasické školní hodiny, neboť oproti předání hotových poznatků si děti mohly danou učební látku „prožít a procítit“, a to díky základním principům dramatické výchovy, na kterých lekce byly vystavěné. Utvrdila jsem se v tom, že je to cesta, kterou bych se chtěla vydat jako začínající pedagog.

Doufám, že tato diplomová práce bude inspirovat další studenty a učitele k podobně navrženým lekcím. Zároveň bych si přála, aby někdo ze studentů navázal na moji diplomovou práci. Bylo by jistě zajímavé dozvědět se, jakým způsobem by další studenti navrhli podobné lekce.

5. LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE

BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky: Dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996. ISBN 80-7068-070-9.

BUDÍNSKÁ, H. *Hry pro šest smyslů: Kartotéka pro loutkáře I neloutkáře, kteří si umějí hrát s dětmi*. 7., upr. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2008. ISBN 978-80-7068-217-3.

CÍSAŘ, J. *Vývoj divadelního jazyka*. 1. vyd. České Budějovice: Krajské kulturní středisko České Budějovice, 1990. ISBN 80-85028-36-0.

CLARK, J.; DOBSON, W.; GOODE, T.; NEELANDS, J. *Lekce pro život: Drama a integrované kurikulum*. Z: *Lessons for the Living: Drama and the integrated curriculum* [1997] přel. Eva Burešová. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4580-4. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 128 s.

DVOŘÁK, P. *Počasí takřka populárně*. 1. vyd. Cheb: Svět křídel, 2008. ISBN 978-80-86808-57-4.

FARNDON, J. *1000 zajímavostí: Planeta Země*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 2002. ISBN 80-7200-654-1.

FRANKLOVÁ, M.; BULANTOVÁ, J. *Králík zakrslý*. 1. vyd. Rudná u Prahy: Robimaus, 2009. ISBN 978-80-87293-09-6.

HÁJEK, V. *Architektura: Klíč k architektonickým slohům*. 1. vyd. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-722-2.

HORA, P. *Toulky českou minulostí 2*. 1. vyd. Praha: Práce, 1991. ISBN 80-208-0111-1.

CHALUPA, P. a kol. *Vlastivěda pro 4. – 5. ročník: Naše vlast*. Všeň: Alter, 1996. ISBN 80-85775-90-5.

JEŽKOVÁ, A. *Karel IV.* 1. vyd. Praha: Práh, 2005. ISBN 80-7252-127-6.

JEŽKOVÁ, A. *Příběhy českých knížat a králů*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2007. ISBN 978-80-00-01999-4.

KOLÁROVÁ, J. *Veronika prostě Nika*. 1. vyd. Ostrava: Profil, 1983. ISBN 48-009-83.

KORVASOVÁ, H.; MÁCHAL, A. *Hrajeme si s přírodou: Soubor her s přírodní tematikou*. 2., upr. a dopl. vyd. Praha: Institut dětí a mládeže, 1991. ISBN 80-85105-33-0.

KOSLOWSKI, I. *Akvárium: Zábava pro děti*. Praha: JAN VAŠUT, 2010. ISBN 978-80-7236-725-2.

KOŤÁTKOVÁ, S.; PROVAZNÍK, J.; BLÁHOVÁ, K.; aj. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.

MÁCHAL, A. *Průvodce praktickou ekologickou výchovou*. Brno: Rezekvítek, 2000. ISBN 80-902954-0-1.

MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: AMU, 2007a. ISBN 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy: Zásobník dramatických her a improvizací*. 11., upr. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2007b. ISBN 978-80-901660-9-0.

MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2., upr. vyd. Praha: Nipos, 2007c. ISBN 978-80-7068-207-4.

MARUŠÁK, R.; KRÁLOVÁ, O.; RODRIGUEZOVÁ, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: Využití metod a technik*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.

MARUŠÁK, R. *Literatura v akci: Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. 1. vyd. Praha: AMU, 2010. ISBN 978-80-7331-172-8.

MAŠATOVÁ, M. *Cesty k metafoře: Náměty a úvahy o možnostech rozvíjení metaforického myšlení a sdělování v tvořivé dramatice*. 2. vyd. Praha: AMU, 2004. ISBN 80-7331-922-5.

MLEJNEK, J. *Dětská tvořivá hra*. Praha: IPOS ARTAMA, 1997. ISBN 80-7068-104-7.

MORGAN(OVÁ), N.; SAXTON(OVÁ), J. *Vyučování dramatu: Hlava plná nápadů. Z: Teaching drama: A mind of many wonders [1987] přel. Helena Zymonová a Jaroslav Provazník*. 1. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturii, 2001. ISBN 80-901660-2-4.

MOTYČKOVÍ, H. a V. *Křečci a jejich chov*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1780-7.

PAVEL, J. (ed.) *Karel IV.: Vlastní životopis*. Praha: Vyšehrad, 1970.

PODPĚRA, V. *Andulka*. 1. vyd. Rudná u Prahy: Robimaus, 2010. ISBN 978-80-87293-19-5.

PROVAZNÍK, J. *Děti a loutky: Chrudimské kapitoly moderního dětského divadla*. Praha: AMU, Divadelní fakulta, KVD, 2007. ISBN 978-80-7331-111-7.

PROVAZNÍK, J. (ed.). *Dítě mezi výchovou a uměním: Dramatická výchova na přelomu tisíciletí. Příspěvky z konference o dramatické výchově, kterou roku 2007 uspořádaly katedra výchovné dramatiky Divadelní fakulty múzických umění v Praze a Sdružení pro tvořivou dramatiku*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku ve spolupráci s katedrou výchovné dramatiky DAMU, 2008. ISBN 978-80-903901-2-6.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4., rozš. a akt. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

SEDLÁKOVÁ, R. *Stavební slohy v Česku*. 1. vyd. Praha: JAN VAŠUT, 2004. ISBN 80-7236-364-6.

SCHLEGL-KOFLER, K. *Náš pes*. Praha: JAN VAŠUT, 2007. ISBN 978-80-7236-451-0.

ŠTEMBERGOVÁ – KRATOCHVÍLOVÁ, Š. *Metodika mluvní výchovy dětí*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 1994. ISBN 80-901660-1-6.

ŠTIKOVÁ, V. *Přírodověda 4: Učebnice pro 4. ročník základní školy*. 1. vyd. Brno: Nová škola, 2003. ISBN 80-7289-052-2.

ŠTIKOVÁ, V.; TABARKOVÁ, J. *Vlastivěda 4: Poznáváme naši vlast*. Brno: Nová škola, 2003. ISBN 80-7289-054-9.

STŘÍBRNÁ, I. a kol. *Vlastivěda 4: Hlavní události nejstarších českých dějin*. Brno: Nová škola, 2004. ISBN 80-7289-061-1.

ULRYCHOVÁ, I. *Drama a příběh: Tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. 1. vyd. Praha: AMU, 2007. ISBN 978-80-7331-096-7.

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.

VALENTA, J. aj. *Pohledy: Projektová metoda ve škole a za školou*. 1. vyd. Praha: IPOS-ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-066-0.

VELENSKÁ, N. *Morče*. 1. vyd. Rudná u Prahy: Robimaus, 2009. ISBN 978-80-87293-04-1.

WEINGÄRTNEROVÁ, V. *Naše kočka je nemocná: Prevence rozpoznání nemoci, pomoc*. Praha: Svoboda Servis, 1999. ISBN 80-86320-07-3.

ZMÁTLO, D. *Pro les nevidět strom*. In Svět průřezových témat pro 1.stupeň ZŠ. Edited by Vladimíra Strculová. 14. vyd. Praha: RAABE, 2010.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. c2007. 126 s. [cit. 2012-03-02]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

LENKA VEJLUPKOVÁ. *Webové stránky chovatelské stanice Mettler*. [online]. c2012. [cit. 2012-03-02]. Dostupné z WWW: <<http://www.mouseworld.g6.cz>>.

ZUZANA KOPECKÁ. *Hádanky od Zuzany Kopecká II*. [online]. c2012. [cit. 2012-03-02]. Dostupné z WWW: <<http://maminkymaminkam.cz/basnicky-rikanky/hadanky/27-hadanky-od-zuzany-kopecke-ii>>.

TN.CZ. *Sledujeme ON-LINE: Pátek úlevu nepřinese! Celý den proprší!* [online]. c2011. [cit. 2012-03-02]. Dostupné z WWW: <<http://tn.nova.cz/zpravy/domaci/vystraha-meteorologove-varuji-pred-vydatnymi-srazkami-hrozi-i-lokalni-povodne.html>>.

TN.CZ. *NEBEZPEČÍ: Hladiny řek budou stoupat celý víkend! NEDĚLE BUDE KRITICKÁ!* [online]. c2011. [cit. 2012-03-02]. Dostupné z WWW:

<<http://tn.nova.cz/zpravy/domaci/nebezpeci-hladiny-rek-budou-stoupat-cely-viken-nedele-bude-kriticka.html>>.

VERONIKA LEHOVCOVÁ SUCHÁ. *Proč opět víc trpí Morava? Nabízíme povodňové odpovědi.* [online]. c2010. [cit. 2012-03-02]. Dostupné z WWW:

<<http://aktualne.centrum.cz/domaci/zivot-v-cesku/clanek.phtml?id=668534>>.

FREDERIK VELINSKÝ. *Jak se dělá předpověď.* [online]. c2008. [cit. 2012-03-02].

Dostupné z WWW:

<http://www.rozhlas.cz/planetarium/priroda/_zprava/531882>.

LESNICKO-DŘEVAŘSKÝ VZDĚLÁVACÍ PORTÁL. *Funkce lesa v krajině.* [online].

c2012. [cit. 2012-03-02]. Dostupné z WWW:

<<http://www.mezistromy.cz/cz/ochrana-prirody/funkce-lesa-v-krajine>>.

LUDEK ŠIŠÁK - KAREL PULKRAB. *Oceňování mimoprodukčních funkcí lesa.*

[online]. c2000. [cit. 2012-03-02]. Dostupné z WWW:

<http://veda.fsv.cuni.cz/konf_sem/globalni_svet/GS_prispevky/g_s_env_pulkrab.htm>.

ÚSTAV PRO HOSPODÁŘSKOU ÚPRAVU LESŮ BRANDÝS NAD LABEM – POBOČKA OLOMOUC. *Funkce lesů.* [online]. c2012. [cit. 2012-03-02].

Dostupné z WWW:

<ekologie.upol.cz/ku/zlho/funkce_lesu.doc>.

WIKIPEDIE. *Emauzský klášter.* [online]. c2012, poslední revize 24. 2. 2012 [cit. 2012-03-03].

Dostupné z WWW:

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Emauzsk%C3%BD_kl%C3%A1%C5%A1ter>.

PRAŽSKÝ HRAD. *Katedrála sv. Víta*. [online]. c2012. [cit. 2012-03-03].

Dostupné z WWW:

<<http://www.hrad.cz/cs/prazsky-hrad/turisticky-rozcestnik/katedrala-sv-vita.shtml>>.

WIKIPEDIE. *Staroměstská radnice*. [online]. c2012, poslední revize 17. 1. 2012 [cit. 2012-03-03].

Dostupné z WWW:

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Starom%C4%9Bstsk%C3%A1_radnice>.

WIKIPEDIE. *Kostel Matky Boží před Týnem*. [online]. c2012, poslední revize 14. 1. 2012 [cit. 2012-03-03].

Dostupné z WWW:

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Kostel_Matky_Bo%C5%BE%C3%AD_p%C5%99ed_T%C3%BDnem>.

WIKIPEDIE. *Staroměstská mostecká věž*. [online]. c2012, poslední revize 24. 2. 2012 [cit. 2012-03-03].

Dostupné z WWW:

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Starom%C4%9Bstsk%C3%A1_mosteck%C3%A1_v%C4%9B%C5%BE>.

PŘÍLOHA

Mezi přílohy přikládám práce dětí včetně stručného popisku (dopisy, titulky k živým obrazům, kresby, skupinové prezentace apod.), které vznikly v průběhu hodin. Dále přikládám několik fotografií ke každé lekci s titulkem, co která fotografie představuje. V neposlední řadě do příloh přikládám některé použité pomůcky během lekcí.

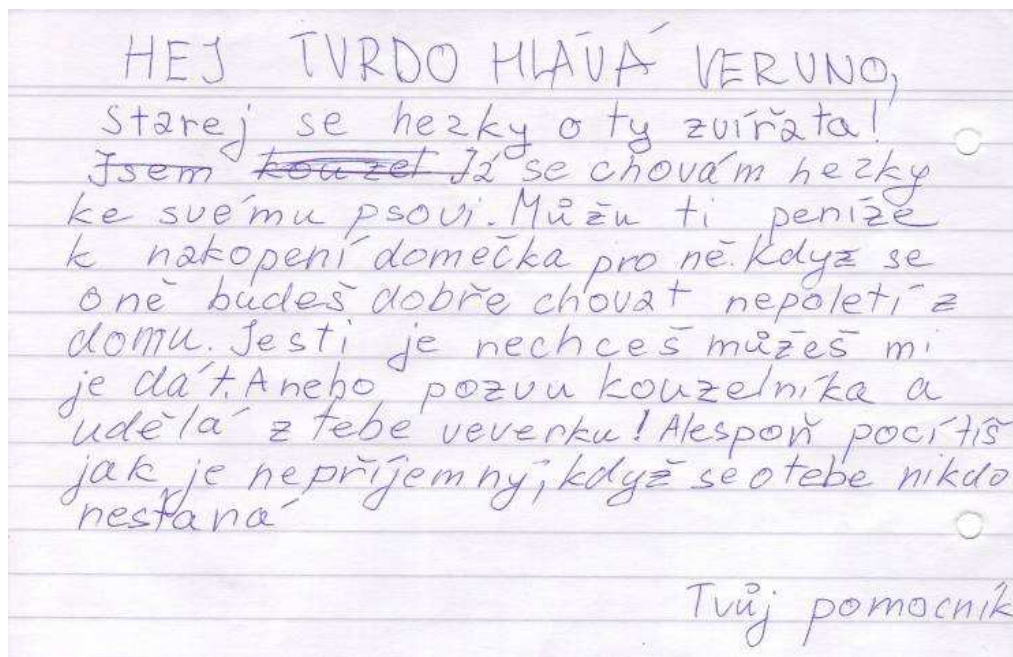
I. Práce dětí

Příloha k 1. lekci

Krok č. 15

Dopisy pro Veroniku

V prvním dopisu si můžeme všimnout toho, jak pisatel psal dopis opravdu Veronice, jakou zná z příběhu. Zaujalo mě, jak píše: „Anebo pozvu kouzelníka a udělá z tebe veverku! Alespoň pocítíš jak je nepříjemný, když se o tebe nikdo nestará.“ Zde se projevila empatie – v podstatě tím bylo řečeno, zkus se vcítit, Veroniko, do kůže toho zvířete, jak by se ti líbilo, kdyby někdo takhle s tebou zacházel? Myslím si, že dotyčný přesně vystihl zadání.



Milá Veroniko,

chtěl si poradit jak se správně máš starat o tu myšku, jak si ji mášla.
Nepřítel by ji neměla dávat do hrabice ani do skleničky od marmelády.
Měla by ji dávat do hlavy kde nebudec noviny, ale jidliny.
Dávaj jí semínka mrkev ať a pít jí dávej do pítka.

I. laškov. duška.

Milá Veroniko,

chtěla bych si říct, že vím moc
dobře jak se nestaráš o ty zví-
řata a dokonce sama vidíš, že si
svoje myška prochládla. Musíš
se o ně více starat, aby si neuhy-
nuli. Doufám že mě poslechněš!

Ahoj Veroniko,

~~Tato~~ myš co máš doma je krásně
sanečbávaná a já ti doporučuji, abys
jestliže se nemůžeš dobře starat o hodně
světla věš je někomu kdo se o ně
opravdu postará a necht si jen ty
které opravdu chceš a máš je ráda.
Kdybys je měla ráda všechny, tak by ses
o ně dobře starala.

Čau Vercó,

myslím, že se by ses mohla polepsit. Štěstí
je že si ji ráš přinesla k veterináři.

Rady

1. a 2. krát týdně čistí klec, je to na zadra dny
vymění vodu
jestli se chceš dozvědět víc klikni na www.zvir.cz

Dobrý den,

za sem sem a díky si má poradíš jak
přidat se s včelami.

Už jsem chtěl aby byla mýšla šťastná
mimo včelí dům.!!

1. koupit klet

2. dát pylinu

3. dát správné prostředí

4. uklidit si

5. dát vodu

Což to dočasně budou šťastná

Tomáš

Kamarád Honza

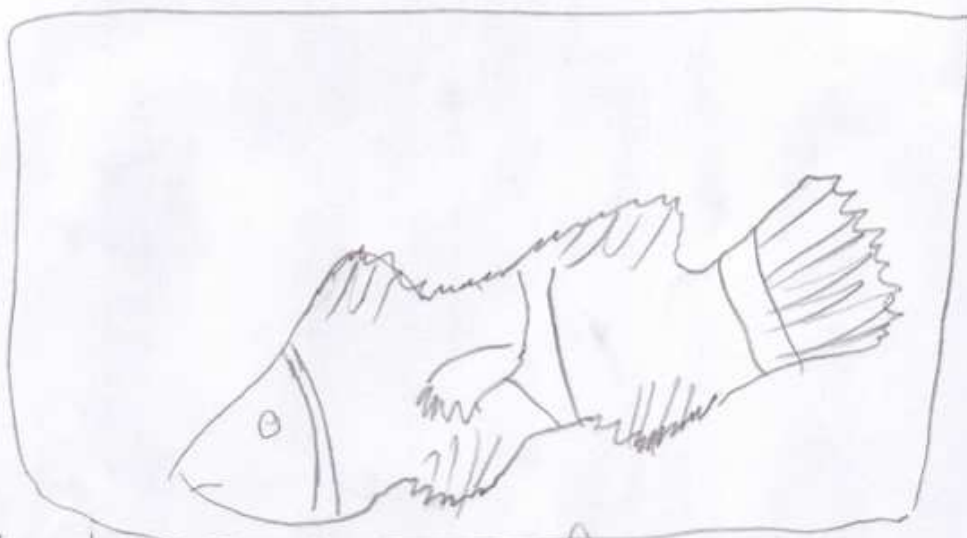
Včelám musíš jet a mi pčelivě šťast.
díváš se sami za sobě nemůž uklidit
by! Musíš se mi uklidit. Musíš ji dát velice
dobrou stravu a vodu. Poříd ji dobrý
normální domeček pro mýš.

Papa

Krok č. 17

Kresba domácího mazlíčka s charakteristikou zvířete a alespoň 5 zásadami chovu zvířete.

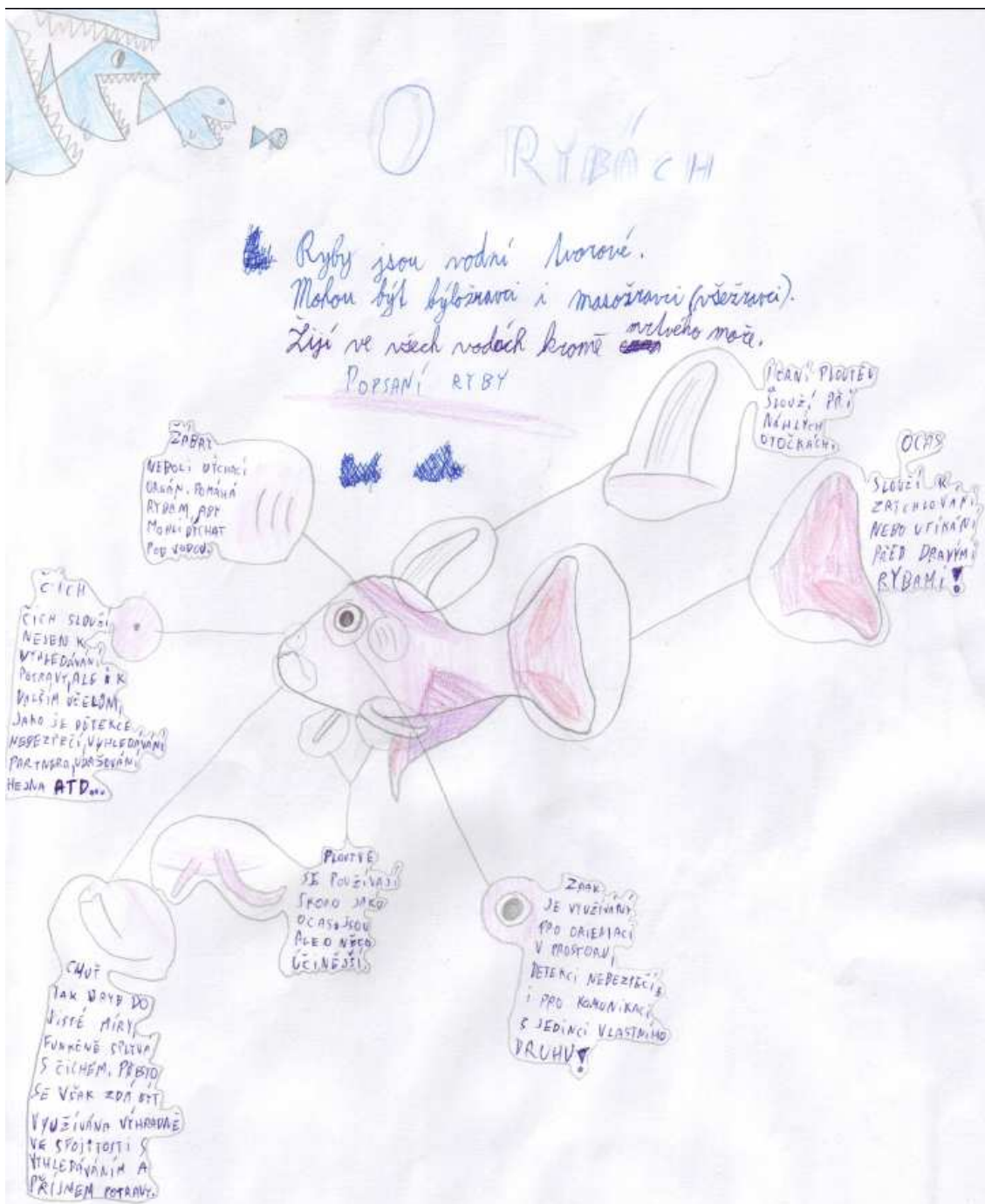
1. potrebují vodu (akvarium)
2. ~~ne~~ nesmí se chovat
3. musí se snimi opatřit (aby se neblh)
4. ~~udiv~~ ~~se~~ nemohou dýchat mimo vodu
potřebují ~~se~~ kyslík
5. mají šabru a ploutve



Handwritten text: *Handwritten text, possibly a signature or name, written in cursive script.*

Křeček
Křeček je ~~však~~ všetravec jí byliny, větvičky,
zrni, kukurici a česnek. Hlavní náštec křeka
je křeček zlatý. Jejich oblíbenou potravou
je kolečko. Existují i menší "křečci". Mají menší
ocásky. Je velice okem.





Andulka

Krmí se:

- plácími biskvity, lesknícemi atd.

Je to domácí zvíře.

Posílkuje optimální klec.

Mají dlouhé dráčky.

Andulka je vysoce společenský tvor.

Jou to rychlý, obratný letci.

Achočena andulka bude jistě nejraději

trávit svůj volný čas^{em} Vaším ramenem.

Pokud Vás Vaše andulka vybízí k tomu, aby
jsk ji podrbali, nastavuje hlavičku
s načepýřeným perím a pořád se
Vám olívá o ruku, neváhejte a
podrbte ji.

To je znak opravdického

kamarádství♥



Příloha k 2. lekci

Krok č. 3

Skupiny zapisovaly na papír významy stromů. Všechny skupiny se víceméně shodly na tom samém.

Stromy vytvářejí kyslík.
Máme z něj dřevo.
V tom lese žijí zvířata a my je zalehujeme (ke jídlu).
Užíváme houby a lesní plody.
Kácíme nemocné stromy a máme z něj dřevo.
Když jsou zvířata přemnožené zalehujeme je a
máme z nich jídlo. Můžeme tam stanovat. Vidíme
tam hodně zajímavých zvířat. Ze dřeva se vyrábí
spousta věcí. Dřevě se dělá ^{soli} ~~stěny~~ ^{stěny} ~~stěny~~. Děláme z kůrek
zvířat ~~kořenek~~. Kůrky kůry a jiné věci: doplňky.
např. do

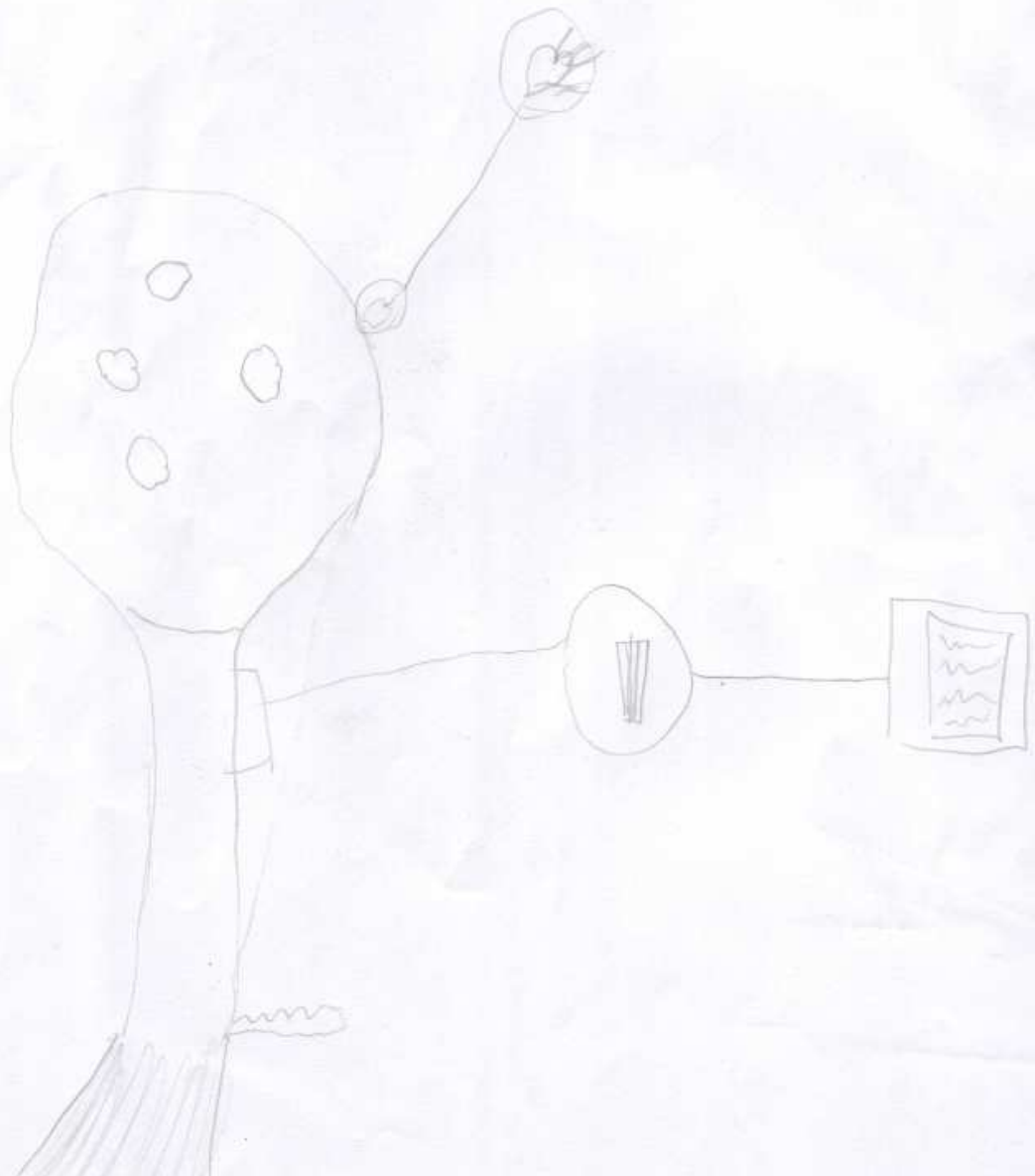
KYSLÍK, KRÁSU, DŘEVO, houby, papír,
~~SABOBO~~ SABOBA RMA UODY
MASO, PROTOŽE MÍSLIVOI ZABÍJÍ DŽVĚN
JE TO ROMANTICKÉ PROSTŘEDÍ
PÍKY FLIDU.

VÝZNAM LESŮ
LES NÁM DÁVÁ KYSLÍK.
DĚLÁ SE Z NĚHO PAPIR
A DŘEVĚNÝ NABÝTEK.
ŽIVÝ LES ZVÍŘATA VYUŽÍVÁJÍ
JAKO ÚKRYT JE TO
ZÁSOBAŘNA VODY.
DŘEVO SE POUŽÍVÁ NA
TOPENÍ. RŮZNĚ DĚLÁ SE
SE Z NĚHO RŮZNÉ VĚČÍČKY.
DĚLÁ SE Z TOHO ŠPUNTY DO
VÍNA. DOMY SE Z TOHO
KADÍBUDKY. ~~DI~~ VYŘEZÁVÁ
SE Z NĚHO. DĚLÁJÍ SE Z NĚHO
DOMY. ~~JE HO~~ JE MODNĚŠTATNĚ
KDYŽHO ČLOVĚK VYKÁČÍ, PROTOŽE
ZABÍJE I MNOHO ZVÍŘAT.

Les nám vyrábí kyslík. Dává nám dřevo. A z dřeva se
vyrábí papír. Je to domovina mnoha zvířat
je to zásobařna vody.
je z něho mnoho užitečných
bylin. Slouží také vaření.

VÝZNAM LESŮ

Stromy nám dávají kyslík, dřevo, vodu. Dělají
stín a dají plody. A rostou z nich věci. Stromy: dub,
buk, borovice, jehličnan. Stromy nám dávají papír.



Krok č. 5

Výpisky jednotlivých skupin vždy k jedné funkci lesa. Na základě zpracování informací dané funkce se pak prezentovaly ostatním skupinám.

ZDRAVOTNÍ FUNKCE LESA (HLUK)

Všeobecně je známo, že hluk vzniká různým způsobem a šíří se prostorem o stejné hustotě ve všech směrech. Všechny předměty deformují pohyb vzduchu. Všechny předměty pohlcují hluk - hlavně keř, stromy. Z hlediska rekreační funkce lesa je cílem lesního hospodářství vytvořit les, odlehčí místo s mladými a starými stromy, s různými stromy, se starými mokrými stromy, dlouhými lesními okraji. Obliba obyvatelstva v navštěvování je velká.

Les slouží jako větrobrana. Lesy kořeny zpevňují půdu a odčerpávají přebytečnou vodu. Kmeny stromů omezují škody ledových ker. Tato funkce se hlavně uplatňuje v rovinatých krajích.

Funkce vodohospodářská

Lesní stromost uvažet
a modifikovat vodní bilanci
a vodní režim.

Účinky lesa:

1. saduřování srážek a zvyšování
prosakování do půdy
2. zpomalení odtoku vody a tím
zmenšování povodní
3. spevňování kořeny hlínu, aby jí voda
neodplavila - eroze
4. zvýšení akumulace zimní vláhy
hromaděním sněhu a saduřováním
jeho sání

Les zabracňuje prudkosti toku a
usměrňuje všechny toky.

ZACHYCOVÁNÍ PRACHU

PRACHOVÉ MIKROČÁSTICE NA SVÉM POUVHU VÁŽÍ ŘADU TOXICKÝCH LÁTEK, JEŽ SE PŘI DÝCHÁNÍ DOSTÁVAJÍ HLUBOKO DO PLÍC. OBSAHUJÍ JE NAPŘ. VÝEUKOVÉ PLYNY NEBO KOUŘ. NEJLEPŠÍMI „ČISTIČÍMI STROJI“ NA MIKROČÁSTICE PRACHU JSOU STROMI NEJVĚTŠÍM POUVHEM JEHLIC NEBO LISTŮ, JAKO NAPŘ. MODŘÍN, BOROVICE, ČI JASAN. ~~NEJLEPŠÍ~~ NEJLEPŠÍ EFEKT PRO ZLEPŠENÍ KVALITY OVZDUŠÍ MÁ VYSAZOVÁNÍ TĚCHTO DRUHŮ SPÍŠ SOLOTERNĚ NEŽ VE SKUPINÁCH. PRACHOVÉ ČÁSTICE POHLCENÉ STROMY, NEMÍJÍ, ALE HROMADÍ SE V PŮDĚ POD NIMI POTÉ, CO JSOU SMYTY DEŠTĚM. LISTŮ, VELKÉ MNOŽSTVÍ PRACHU STROMU ŠKODÍ, PROTO JE LÉPE MÍT VÍCE STROMŮ, NEJEN ŽE SE TÍM SNÍŽÍ MNOŽSTVÍ PRACHU NA JEDEN STROM, ALE ZÁROVEŇ DOCHÁZÍ K EFEKTIVNĚJŠÍMU ČISTĚNÍ

VZDUCHU!

VZDUCHOVÁ FUNKCE LESE

FOTOSYNTÉZA BIOCHEMICKÝCH PRŮBĚHŮ, PŘI KTERÝCH SE MĚNÍ *biogenní procesy*
biogenní procesy na energii chemických
 reakcí. Fotosyntéza má zásadní
 význam pro život na zemi. Jedná
 se o složitý proces, který
 probíhá v chloroplastech
 zelených rostlin a v mnoha
 dalších organismech. Znečištění
 faktory jsou to světlo
 a teplo. Slouží jako zásoba
 vody. Také vytváří kyslík
 dává nám dřevo, kyslík, krásu
 papír

Příloha k 3. lekci

Krok č. 6

Ukázka poznámek dětí z tiskové konference.

PÁTEK


Nejvyšší denní teploty jsou -8 až -3. Na severu až -11°C
Na horách ve výšce 1 500 m okolo -13°C. Přivátě severní
vítr do 5 m/s. Na jihovýchodě a jihovýchodě 6 až 11 m/s.

SPEKTRUM

Ve čtvrtek bude oblačno


Línský kraj trápi
velmi silné srážky ale
dnes a zítra to bude
povolovat. A mísy
vydatné srážky čekáme
v pátek a v sobotu.
Čekáme že hladina
řek bude stoupat. Pla-
sí to pro Liberecký,
Královohradecký, Kar-
lovarský kraj a kraj
Výsočina. ČR leží v mír-
ném podnebném pásmu,
ale je proměnlivé po-
časí. Silné.

(děti)



Krok č. 9

Předpověď počasí pro Českou republiku.

DOBRY DEN. 
Dobrý den! ^{Velikonoční prázdniny} Prázdniny přeloženo, zejména až
malaženo se slabým snížením.
nejvyšší teploty -9 až -5 °C, v 1000 m na
horách kolem -7 °C. Mírný severovýchodní vítr
3 až 7 m/s. Upozornění: Místy se budou
tvorit sněhové jazyky, zejména
na výhledě.

Předpověď počasí pro Mexiko.

Dobrý den. ~~DAK~~ V pátek budou místy přeháňky s denními
teplotami ve výši 29 °C. Teploty v noci teplota spadne na
22 °C. V sobotu se očekává že bude pojasno s
denními teplotami 30 °C, ale v noci teplota spadne
na 22 °C. V ne. bude slunně s teplotami 31 °C
Přítel v noci spadnou teploty na 22 °C. V po
se očekává 30 °C a v noci spadne teplota na
22 °C
V Mexiku se očekává nachází
subtropické pásmo.

Příloha k 4. lekci

Krok č. 8

Ukázka skupinové práce, kde psaly v roli Karla IV. událost z jeho života. Některé skupiny psaly opravdu o jedné události, některé skupiny napsaly několik zážitků z jeho života najednou. To se pak nelepilo na časové ose ke konkrétnímu roku, ale nahoru k celému období, kdy žil. Některé skupiny psaly zážitek z jeho života v ich formě, některé skupiny psaly v er formě.

KORUNOVACĚ
Odjel jsem do Říma kde mě
pasoval na ryši v chrámě sv. Petra.
Pak mi dali legendární meč zakladatele
Karla Velikého a stal jsem se Císařem.
Na mé korunovaci byli Italové, Francouzi,
Němci i Češi.

Vě svou letek jsem byl korunován (ta koruna byla těžká!). Obdivoval jsem
spousta země např.: Itálie, Řím, Německo... Můj se špatně vládl a proto jsem ho za
nizkáděl. Jednou jsem potkal královnu ženu jménem Blanka a oženil jsem se s ní.
Když jsem zemřel všechny země se rozdělili.

Hned na začátku svého života jsem
byl svým otcem uvězněn na hradě
Lohel a potom na hradě Křivoklát.

Na Lokti jsem byl se svou maminkou,
ale na Křivoklátě jsem byl docela
sám. Vzdělávat jsem se začal v

Čiřově. Naučil jsem se šermovat
a také jsem se naučil mnoho
jazyků. Pak jsem odjel do Itálie.

~~Jeho otec~~ Můj otec mě poslal do vězení s matkou a sými
sestrami. Pak mě přemístili na hrad Loket a tam jsem byl úplně sám.
Byli mi tři roky!

~~PSANÉ JAZYKY~~
VAČLAV JEL DO FRANCIE KDE SE
UČIL LATINSKÝ ČESKÝ FRANCOUZSKÝ
A VYDĚLÁVAL SE. POTOM JEL DO ŘÍMA
KDE BYL KORUNOVÁN NA ŘÍMSKÉHO
KRALE. POTOM JEL DO ČECH
KDYŽ V TOM ZEMŘEL JEHO
OTEC. ABYL KORUNOVÁN NA ČESKÉHO
KRALE.

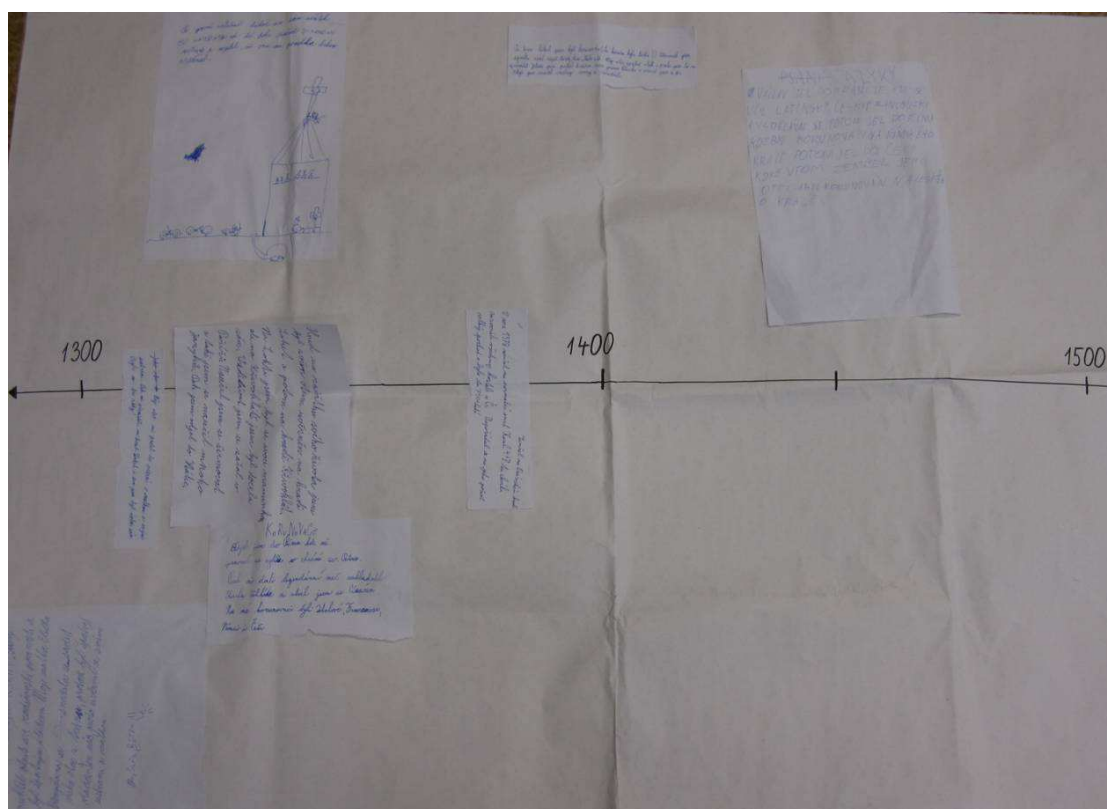
Zemřel na Prašském hradi.
 V roce 1378 zemřel na normální smrt Karel 4.¹⁷ Su chořeli
 rozoonili všechny kosteli v Č. Uspořádal se na jeho počest
 velký pochod a bylo tu 7000 lidí.

O sv. Kateřině napsal chlapec, který se mě ptal, zda může napsat o události, která dnes
 ještě nezazněla viz text níže.



Já Karel IV. jsem byl ~~se~~ jako ^{malý} ~~kráček~~ rádčín svým
 otcem JANEJ LUCEMBURSKÝM. Krvuj
 nechtěl plnit své rodičovské povinnosti a
 byl špatným vládcem. Moje matka Eliška
 Přemyslovna se ~~ji~~ snažila se sadiť
 mého otce a bratra, protože byl špatný
 vládce. Ten nás, proto uvěřil se smími
 sestrami a matkou.

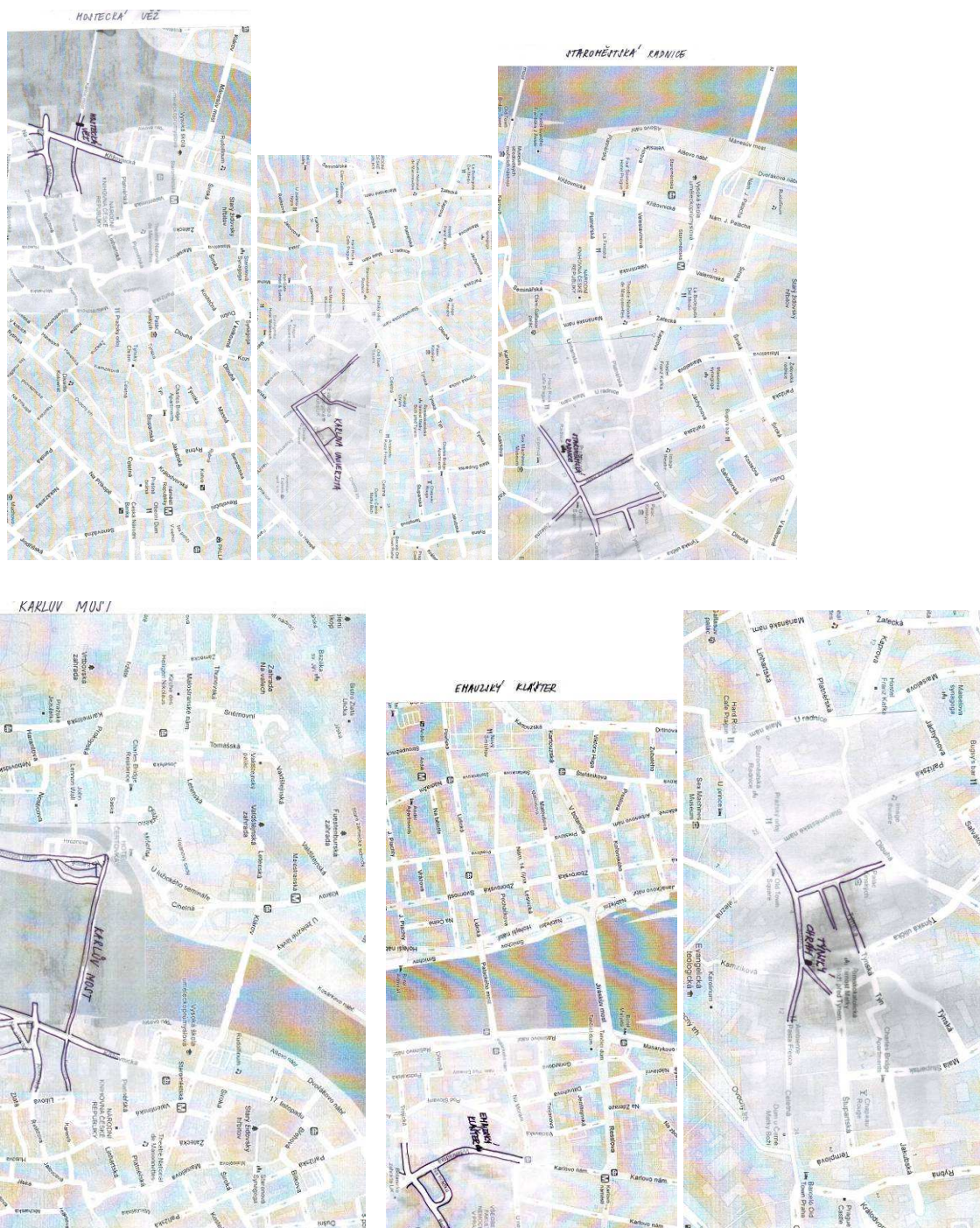
Krok č. 9 – časová osa



Příloha k 5. lekci


Krok č. 3

Ukázka slepých map, na kterých děti hledaly přes průsvitku (pauzovací papír) pražské gotické památky. Na ukázkách jsou průsvitky již nalepené na slepých mapách.



Krok č. 4

Ukázka výpisků pražské gotické památky, kterou skupiny (cestovní kanceláře) pak prezentovaly ostatním dětem (turistům).

Jedn. den. Vítejte na prohlídce Karlova mostu.
JEDN. NEJSTARŠÍ stojící most přes řeku Vltavu
v Praze a druhý nejstarší most v ČR.
Tabulka kamenů k mostu položel  IV.
dne 9. července roku 1357 v 5 hodin 31 min.
Jedním a tímto ias vyjádřený úselnou radou.
1-3-5-7-9-11-13-15. Stavitele mostu byl jeho
Karlov dvorní stavitel Petr Paulitz. Kvůli
větší pevnosti se to malý přidávali synové vjeje.
Protože jich bylo na potřeby velké množství
tak Karol naričil, aby se vjeje spojovala se
všech města městeček. Z jedného města dokonce
přivezl mletý a syrečky. Most je z dvou stran
dvířem všemi. Karlov most spojuje Staré město
a novou stranu. Je tvořen 16 si oblouky.
Dětem, se jse svolili cestovní kanceláře

NEMO TOUR

KATEDRÁLA SV. VÍTA
Je na pražském hradě.
Je to největší a nejvýznamější
chrám Prahy. Odehrávali se tam
bogoslužby a korunovace. Je
v ní ostatky svatých zemských
panovníků, panovníků, šlechticů
a arcibiskupů. Kolem roku 925
zde Václav I. založil románskou
rotundu, která byla po roce 1060
přestavěna v majestátní baziliku se
dvěma věžemi. Roku 1344 zahájil
Karel IV. stavbu gotické katedrály.
Původní stavitelé Matyáš z Arrasu a Petr
Parléř.

OK 2

Vítáme Vás na prohlídce¹ cestovní
kameláři CK2, která Vás dnes bude
provázet Karlovou univerzitou.

V roce 1348 založil v Praze ve střední
Evropě dnešní Karlovou univerzitu.

Učili se tam Češi i zahraniční studenti.

★ Vidíme doplnit.

~~o V. univ. Lde~~ Zde se nachází listina ~~o de~~
které Karel napsal, aby „aby nemuseli
naši věrní obyvatelé království, kteří
láskají po plodech vědy, v cizině sebrat
o alchymii, ab aby nacházeli v Království
stůl k hostině připravený.“

De a také je to 1. vysoká škola
ve střední Evropě.

Děkujeme za pozornost

Níže můžete vidět, jak si jedna ze skupinek vymyslela název cestovní kanceláře z iniciálů svých jmen.

Dobrý den, vítáme vás v cestovní kanceláři

Desa
DÁJA EMI SASA AŇA

Kostel matky boží před Týnem (týnský chrám)
se nachází na starém městě pražském v
blízkosti Staroměstského náměstí.
Jeho architekturu ovlivnili mistři
z pražské katedrální kuli Matyáše z
Arrasu a zejména Petra Parléře.
Tento kostel má gotickou stavbu.
Má dvě velké věže které mají
spoustu malých věžiček. Mezi vě-
žemi je severně bohatě zdobený
řadu fiál s okolními gotickými
střechami obklopující reliéf Madony.
Teprve v polovině ^{14.} ~~15.~~ století
byla uskutečněná novostavba.

Krok č. 7

Gotické stavby podle dětí splňující dvě kritéria. Musí obsahovat znaky gotického slohu, nesmí to být památka, o které se dnes učily.





II. Fotodokumentace

Fotografie k 1. lekci

Krok č. 7

Veronika a Martin dávají myšce najíst.



Veronika s Martinem píšou úkoly a Veronika při tom ukazuje Martinovi myšku. Martinovi ale smrdí.



Veronika s Martinem udělali díry v šuplíku, kde myška pobývala, aby mohla dýchat a dali jí najíst.



Veronika Martina otravovala s myší. Pořád chtěla, aby si ji pochoval.



Krok č. 11

Děti ve skupinách měly předvést, jak si Nika poradila s problémovou situací, která nastala.

V této skupině Nika zvířatům uklidila, maminka ji pochválila, ale přesto ji dala ultimátum, že když se o ně přestane starat, tak zvířata Nice vezme.





Veronika úklid odbývá a maminka jí musí domlouvat.



Fotografie k 2. lekci

Krok č. 1

Na fotografii vlevo skupiny sbírají indicie a domlouvají se, o čem může být dnešní hodina.

Na fotografii vpravo si ostatní skupiny prohlíží indicie a odpovědi jiných skupin.



Krok č. 5

Hra na stromy a vodu. Děti jako stromy chytají vodu (3 spolužáky). V pozadí můžeme vidět zapisovače, kteří zapisují čas a počet nasbíraných kartiček „zemina“.



Hra továrna na vzduch. Každý v družstvu má důležitou úlohu. Na této fotografii můžeme vidět, jak „kořen“ chytá magnetem na provázku „živiny“ a „vodu“. Ostatní jsou připraveni na svých místech.



Na fotografii níže „list“ chytá oxid uhličitý.



Dívky předávají skupinám jeden „list“ za každý donesený „cukr“ a za pět nasbíraných „listů“ předávají kartičku „plod“.



Fotografie k 3. lekci

Krok č. 3

Skupiny vytváří za pomoci Orffových nástrojů hudební ztvárnění jedné značky počasí.



Dívčí skupina již nacvičuje.



Hudební ztvárnění před ostatními spolužáky.

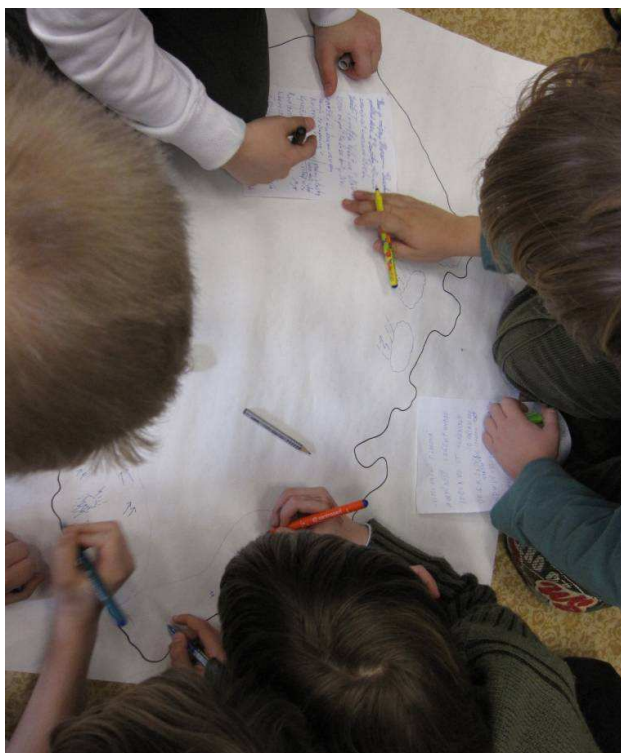


Skupina na fotografii je početnější, protože se domluvila, že začne první polovina skupiny a na dané znamení bude pokračovat druhá polovina skupiny.



Krok č. 7

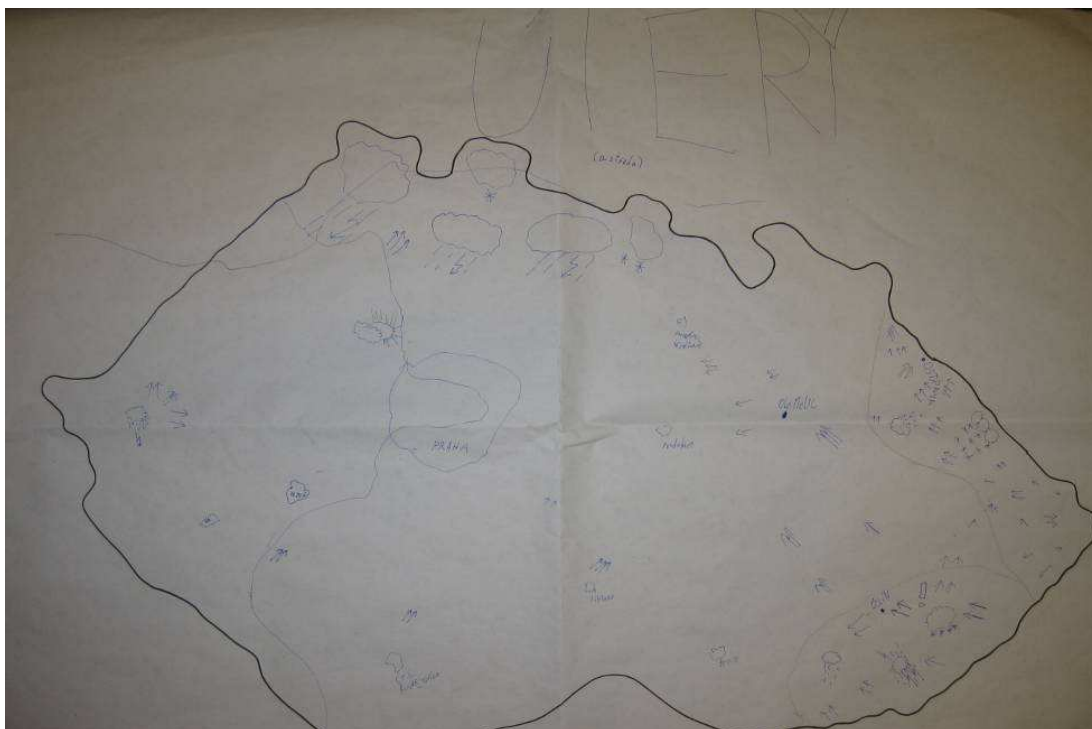
Skupinová práce – na základě tiskové konference vytváří pomocí značek počasí předpověď počasí na daný den.



Některé skupiny si na pomoc vzaly také zeměpisné učebnice. Pomocí nich zakreslovaly do mapy kraje a města ČR.



Na fotografii viz níže je ukázka mapy se značkami počasí, kterou skupina zakreslila.



Krok č. 9

Na fotografiích níže je ukázka televizních předpovědí počasí.



Fotografie k 4. lekci

Krok č. 4

Titulek ŽO „Oprava pražského hradu“



Titulek ŽO „Boj“



Titulek ŽO „Zikmundův útok na husity“



Titulek ŽO „Mor a lov“



Krok č. 7

Série třech ŽO k textu s názvem Korunovace v Římě





Série třech ŽO k textu s názvem Znovu Paříž





Fotografie k 5. lekci

Krok č. 3

Děti přes pauzovací papír hledají na slepé mapě pražskou památku. Poté ji nalepují do mapy.



Krok č. 5

Skupina na fotografii vytvořila reklamu na zvýšení návštěvnosti Karlova mostu. Chlapci vytvořili krátké scény. Jednu ze 14. století, druhou z 18. století a třetí z 21. století.



Dívky lákaly turisty na slevu vstupenek a vyjmenovávaly, co vše může návštěvník vidět při prohlídce památky.



III. Pomůcky

Níže příkládám kartičky ke druhé lekci, které si mohou zájemci vytisknout, nastříhat a použít během hodiny. Na ně stačí připevnit kancelářskou svorku. Poté si stačí magnet upevnit na provázek a pomůcky ke hrám jsou hotové.

Také příkládám pomůcky ke třetí lekci, a to kartičky, na kterých jsou značky počasí (jasno, polojasno, zataženo, vítr, silný vítr, vichřice, déšť, sníh, bouřka).

CO_2	CO_2
CO_2	CO_2
CO_2	CO_2
CO_2	CO_2

CUKR	CUKR
CUKR	CUKR
CUKR	CUKR
CUKR	CUKR

KYSLÍK	KYSLÍK
KYSLÍK	KYSLÍK
KYSLÍK	KYSLÍK
KYSLÍK	KYSLÍK

LIST	LIST
LIST	LIST
LIST	LIST
LIST	LIST

PLOD	PLOD
PLOD	PLOD
PLOD	PLOD
PLOD	PLOD

VODA	VODA
VODA	VODA
VODA	VODA
VODA	VODA

ZEMINA	ZEMINA
ZEMINA	ZEMINA
ZEMINA	ZEMINA
ZEMINA	ZEMINA

ŽIVINY	ŽIVINY
ŽIVINY	ŽIVINY
ŽIVINY	ŽIVINY
ŽIVINY	ŽIVINY



